This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

Educ 2058.83

Harvard College Library

FROM

Die

wissenschaftliche Pädagogik

in ihren Grundlehren

gemeinverständlich dargestellt und durch Beispiele erläutert.

Für Erzieher, Leiter und Lehrer niederer und höherer Schulen.

Gekrönte Preisschrift

von

Dr. Gustav Fröhlich

in St. Johann an der Saar.

Wien und Leipzig 1883.

Verlag von A. Pichlers Witwe & Sohn,

Buchhandlung für pädagogische Litteratur und Lehrmittel-Anstalt.

...gler's Witwe & Sohn in Wien und Leipzig,
...ng für pädag. Literatur und Lehrmittel-Anstalt.

Encyklopädisches Handbuch
der
Erziehungskunde
mit besonderer
Berücksichtigung des Volksschulwesens.

Alphabetisch geordnete Darstellung des Wissenswürdigsten aus der allgemeinen Pädagogik und Didaktik, der allgemeinen und speciellen Methodik, der Schulkunde, Geschichte der Pädagogik, Schulgesetzgebung und Schulstatistik, dann den pädagogischen Hilfswissenschaften: Psychologie, Ethik, Logik, Culturgeschichte.

Von
Schulrath Dr. Gustav Ad. Lindner,
k. k. o. öff. Professor der Pädagogik und Philosophie an der Universität Prag, emer. Gymnasial- und Seminardirector; k. k. Bezirksschulinspector; gew. Mitglied der internationalen Jury bei der Wiener Weltausstellung für die Gruppe „Unterricht"; Redacteur der „Pädagogischen Klassiker".

1—3. Auflage.

Mit zahlreichen Illustrationen: Porträts, Diagrammen, Tabellen, Karten u. dgl.

Das Werk erscheint in ca. 20 Heften zu 2—3 Bogen. gr. 8° — Jedes Heft kostet 60 Pf. = 30 kr. ö. W. = 80 cent. — Alle 3—4 Wochen erscheint ein Heft.

Der geschätzte Pädagoge Schulrath Dr. Lindner, dessen Name jedem Schulmanne längst geläufig ist, übergibt hiermit ein Werk der Öffentlichkeit, das die Krone aller seiner bisherigen pädagogischen Arbeiten werden dürfte: Ein encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde, ein Magazin der gesammten Pädagogik. Die pädagogische Literatur weist bisher bloß ein einziges derartiges Unternehmen auf, u. z. die zehnbändige Schmid'sche Encyklopädie, allein dieses Werk ist infolge seines bedeutenden Umfanges und des damit zusammenhängenden hohen Preises der Mehrheit der Lehrer unzugängig; es befindet sich wohl in mancher Bezirkslehrerbibliothek, allein ein solches Buch hat nur für den Einzelnen den rechten Wert, wenn es jederzeit gleich bei der Hand ist. Diesem Übelstande hilft nun die Lindner'sche Encyklopädie ab. Durch die in derselben waltende Knappheit der Darstellung hat es der Verfasser zustande gebracht, alle jene Cardinalpunkte, um welche sich die pädag. Discussion der Gegenwart dreht, in einen Band zusammenzudrängen. — Die vorliegenden beiden ersten Lieferungen enthalten Aufsätze über die Schlagwörter Abhärtung bis Befehl. Der Schilderung kommt häufig noch das Bild zu Hilfe. Aus allen Abhandlungen spricht die Tüchtigkeit des Pädagogen und Gelehrten Dr. Lindner heraus. Wir freuen uns, die Lehrerschaft auf ein solches Werk aufmerksam machen zu können.

(Bürgerschule.)

Es ist ein Vorzug des Lindner'schen Handbuches, daß in diesem ein und derselbe Geist allen Capiteln Gehalt und Form verliehen hat. Es ist hier alles aus einem Guß, es findet sich nichts Schwer- oder absolut Unvereinbares neben einander. Was Lindner schreibt, ist das Ergebnis gewissenhafter, in die Tiefe dringender Gedankenarbeit und zeichnet sich in der Form überall durch edle Reinheit aus. Die äußere Ausstattung des Werkes ist solid. Für bildliche Beigaben, bestehend in Portraits, Tabellen, Karten ist bestens Sorge getragen. A. Chr. Jessen.

(Freie pädag. Blätter.)

1.90
6

Die wissenschaftliche Pädagogik

in ihren Grundlehren

gemeinverständlich dargestellt und durch Beispiele erläutert.

Für Erzieher, Leiter und Lehrer niederer und höherer Schulen.

Gekrönte Preisschrift

von

Dr. G. Fröhlich

in St. Johann an der Saar.

Wien und Leipzig, 1883.

Verlag von A. Pichlers Witwe & Sohn,

Buchhandlung für pädagogische Litteratur und Lehrmittel-Anstalt.

Educ 2058.83

HARVARD COLLEGE LIBRARY

From old Files

Motto: Die pädagogische Theorie oder die wissenschaftliche Bearbeitung der pädagogischen Probleme darf nicht Eigentum einzelner Gelehrten und philosophischen Denker bleiben, sondern muß sich mehr und mehr allen Gebildeten eröffnen.

Dr. Theod. Waitz.

Vorrede.

Vorliegende Schrift, das Resultat langer, ernster Studien und vieljähriger Schul- und Erziehungsthätigkeit, hat sich die Aufgabe gestellt, die wissenschaftliche Pädagogik durch eine faßliche, jedoch mit wissenschaftlicher Gründlichkeit und Genauigkeit verbundene Darstellung auch für weitere Kreise zugänglich und fruchtbar zu machen, und zwar in aller Anspruchslosigkeit, ohne über andere pädagogische Richtungen und Anschauungen mit herbem Tadel abzusprechen und durch eifernde Rede fremde sich nahende Arbeiter abzuschrecken. Verschiedene Bruchstücke seiner Arbeit, welche der Verfasser in mehrere pädagogische Zeitschriften lieferte, fanden bei den Lesern beifällige Aufnahme; für zwei derselben, „die Fundamentalbegriffe und die Fundamentallehren der wissenschaftlichen Pädagogik, kurz und faßlich dargestellt," und „die Psychologie, eine Hauptstütze für den Lehrer," wurden demselben sogar bei den letzten pädagogischen Preisverteilungen in Dresden Preise zuerkannt.

Es ermutigte ihn dies, die beiden letztgenannten Abhandlungen zu erweitern und alle Grundlehren der wissenschaftlichen Pädagogik durch einfache Darstellung und konkrete Beispiele zu erläutern.

Es ist keine Frage, daß die bisherigen Darstellungen der wissenschaftlichen Pädagogik für die große Mehrheit der deutschen Lehrer nur schwer verständlich sind (vergleiche S. 3 ff. der Einleitung dieser Schrift, wo dies des nähern auseinandergesetzt ist). Von vielen tüchtigen Jugendbildnern ist dieser Mangel schon längst schmerzlich empfunden worden. So schrieb mir, um nur ein Zeugnis hervorzuheben, ein erfahrener Pädagog unterm 17. Januar 1882 wörtlich: „Das ist der Fehler oder die Eigentümlichkeit unserer philosophischen Pädagogen

Ziller ꝛc., daß sie zu abstrakt und deshalb für die meisten Lehrer unfaßbar sind. Männer, wie Du, sollten die Sache nun veranschaulichen. Es gibt eine ganze Reihe von Gelehrten, welche das Herbartsche System dargestellt haben, fast alle in derselben Weise; alle klammern sich an Ausdrücke und Bezeichnungen des Meisters, werden aber dadurch nicht faßlicher. An Beispielen aus der Schulpraxis oder Familienerziehung müssen die einzelnen Gedanken klar gemacht werden; je verständlicher, um so besser. Es existiert noch keine Schrift, durch welche Herbart so populär geworden wäre, wie seinerzeit Beneke durch Raue und Dreßler. Nur durch diese ist Beneke in Lehrerkreisen bekannt geworden“.... „Ich wünsche Glück zur Abfassung einer solchen.“ — In einer andern Zuschrift vom 14. Oktober 1881 schrieb derselbe Pädagog: „Allen Respekt vor den wissenschaftlichen Pädagogen. Sie sollten aber nicht so hochmütig und absprechend auftreten, und nicht allen, welche nicht so verfahren, wie sie, Unkenntnis, Schlendrian ꝛc. vorwerfen.“ —

Infolge dieser und anderer von außen empfangenen Impulse und aus innerem Drange, durch meine Arbeit der pädagogischen Wissenschaft und der Schule Dienste zu leisten, entschloß ich mich endlich zur Ausarbeitung vorliegender Schrift. Als dieselbe bereits vollendet und im Drucke schon begriffen war, wurden mir zu meiner Freude noch manche zustimmende Urteile anderer Federn bekannt. Ich kann mir es nicht versagen, einzelne solcher Aussprüche hier noch anzuführen. So sagt der Verfasser der vortrefflichen Schrift: „Herbart und seine Jünger, Freunden und Gegnern zur Verständigung,“ Langensalza, 1880 (die erst anonym erschien und zu deren Autorschaft später Oberschulrat v. Sallwürk in Karlsruhe sich bekannte): „Herbart hat es oft bitter genug gefühlt, daß manche ihn nicht verstehen konnten, viele ihn nicht verstehen wollten.“ (S. 10.) — „Es müßte doch auch möglich sein, sich über eine pädagogische Materie verständlich zu machen, ohne — man verzeihe mir den Ausdruck, da ich mich selbst mit rüge — mit den Ketten des Systems zu klirren. Wir Herbartianer sind an unsere Termini gewöhnt und brauchen und verstehen sie mit Leichtigkeit; aber es ist eine Unart unter uns geworden, daß wir den außerhalb Stehenden sofort mit diesen, zum größten Teil aus dem herrschenden Sprachgebrauch nur schwer zu erklärenden Kunstwörtern zu Leibe rücken.“ (S. 12.)

Ferner (S. 29 und 30): „Ich weiß aus Erfahrung, daß Herbarts Terminologie viele strebsame Schulmänner oder Studierende von seinen Büchern mehr zurückschreckt, als seine mathematischen Beweisführungen. Ich gehe noch weiter: wir würden über manche Schwierigkeit und Dunkelheit seiner Lehre wie über ein augenblickliches Mißverständnis hinwegkommen, wenn wir uns schon früher hätten entschließen können, die Geheimsprache unserer Schule in die verständlichere Sprache der üblichen wissenschaftlichen Termini oder der täglichen deutschen Rede umzusetzen. Cartesius verdankt seine ungeheure Wirkung nicht bloß seinen wissenschaftlichen Entdeckungen, sondern fast ebenso sehr der Verständlichkeit und Klarheit seiner Darstellung. Vieles, was andere gefunden und was als lächerliche Thorheit gegolten, wurde als treffliche Weisheit erkannt, als Cartesius es aussprach."

„Wir wollten..... nur sagen, daß man mit einiger Duldung und, wenn es sein müßte, Herablassung immerhin mehr erreichen könne, als wir mit unserer streitbaren Art erreicht haben." (S. 17.) — „Ich meine, die Einführung Herbartscher Pädagogik müßte grundsätzlich den einzelnen Lehrern überlassen werden. Die Petitionen, die man vor einiger Zeit an die Staatsregierungen richten wollte, um die Durchführung unserer Grundsätze von obenher zu bewirken, habe ich immer für einen Mißgriff gehalten und würde es für verhängnisvoll ansehen, wenn einer solchen Petition je stattgegeben würde." (Seite 26, 27) ..... „Dagegen hoffe ich mit Zuversicht, daß die Grundanschauungen unserer Richtung durch die Lehrer allmählich Besitz von unseren Schulen ergreifen werden." (S. 27.)

In einem Aufsatze von Große in „Manns deutschen Blättern für erziehenden Unterricht" (Jahrgang 1882, Nr. 51) werde ich noch auf eine treffliche Schrift von Dr. O. Frick, Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle a/S., aufmerksam gemacht („Das Seminarium præcepetorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle," 1883), welche viele Gedanken ausspricht, die mir aus der Seele geschrieben sind. „Wir halten," heißt es in derselben unter anderm S. 29, „die Einführung in die Bestrebungen der Herbart-Ziller-Stoyschen Schule für vorzugsweise geeignet, daran als an einem Faden durch die Aufgaben einer zielbewußten Didaktik hindurch-

zuführen, vor allem, wenn es so geschieht, daß die dunkle Terminologie der Herbartianer in die sonst landläufige übertragen und die Anwendung der brauchbaren Grundsätze auf die praktische Arbeit der höhern Schule fort und fort zu einer Hauptsache gemacht wird. Es muß durch eingehende Unterweisung ergänzend das hinzugethan werden, was in dem sonst so vortrefflichen Grundriß der Pädagogik von H. Kern noch vermißt wird und dem Anfänger die Benutzung desselben erschwert: die Anwendung auf konkrete Fälle, kurz Beispiele einer aus jenen allgemeinen Grundsätzen abgeleiteten kunstmäßigen Behandlung der verschiedenartigen Unterrichtsgegenstände und der innerhalb derselben sich darbietenden besondern Unterrichtsaufgaben."

Schon vor dem Erscheinen der Frickschen Schrift hatte ich mich in „Dr. E. Barths Erziehungsschule" (Jahrgang 1882, Nr. 10) in einem Aufsatze über „die Verbreitung der wissenschaftlichen Pädagogik in weitern Kreisen, — wohlgemeinte Ratschläge" — in demselben Sinne, wie Frick, ausgesprochen. In Nr. 11 derselben Zeitschrift verwies mich indes Herr S. Hoffmann, Mitherausgeber des pädagogischen Korrespondenzblattes des Zillerschen Seminars, besonders auf „O. Willmanns pädagogische Vorträge," „Olawskys Vorstellungen im Geiste des Menschen," auf „Reins Schuljahre" und auf „Strümpells zeitliche Aufeinanderfolge der Gedanken," als auf gute populär-wissenschaftliche Darstellungen der Herbartschen Pädagogik. Ich muß dem hier nun entgegenhalten, daß diese, mir wohlbekannten Schriften allerdings in verständlicher Darstellung geschrieben sind, allein leider nicht das ganze System, sondern nur einzelne Partien desselben behandeln.

Vorliegende Schrift verfolgt, wie bereits angedeutet, die Tendenz, die Erzieher und die Lehrer der verschiedenen Schulanstalten auf kurze einfache Weise mit den pädagogischen Grundlehren der Herbartschen Schule vertraut zu machen. Es ist keine Frage, daß die Lehrer der Volksschulen durch Einführung in die Grundanschauungen einer Pädagogik, welche einer idealen Richtung huldigt und Unterricht und Erziehung aus den Banden eines unwürdigen Eudämonismus und eines plumpen Realismus erlöst, auf einen höhern intellektuellen und ethischen Standpunkt gehoben werden. Daß aber auch den Lehrern an höhern Schulen eine pädagogisch-wissenschaftliche Bildung not thut, da diese Anstalten in Hinsicht auf pädagogische Einrichtung

und Wirksamkeit den Volksschulen noch nachstehen, das wird wohl jetzt in sachkundigen Kreisen allgemein anerkannt, unter andern vor kurzem noch in den Verhandlungen des preußischen Abgeordnetenhauses am Anfange dieses Jahres bei Beratung des Unterrichtsetats, indem man in der mangelhaften pädagogischen Bildung der Lehrer an höhern Schulen einen Hauptgrund der Überbürdung der Schüler fand. Der Abgeordnete Dr. Kropatschek sagte über dieses oft ventilierte Thema nach dem stenographischen Berichte unter anderm wörtlich folgendes: „Darüber kann nicht der geringste Zweifel mehr sein, daß unsere Volksschullehrer eine ungleich bessere methodische Ausbildung erhalten, als die Lehrer für die höhern Schulen, und daß sie methodisch auch viel besser ausgebildet an ihr Schülermaterial herantreten, als sie von unsern Universitäten kommen." —

Selbst Dr. Frick, der gelehrte Leiter und Lehrer verschiedener höherer Unterrichtsanstalten, gesteht in der bereits citierten Schrift zu, daß die höhern Schulen mit der Pädagogik noch auf gespanntem Fuße leben. Derselbe sagt in dieser Beziehung unter anderem (S. 28): „Es ist endlich Zeit, daß auch die höhern Schulen um Pestalozzi sich kümmern; er hat auch für sie gelebt." ..... Ferner (S. 32): „Auch die Technik des Unterrichts (früher war schon von den bessern Methoden und der bessern Durcharbeitung des Lehrstoffs in Volksschulen die Rede) in den Elementarschulen ist durchaus höher entwickelt, als in den höhern Lehranstalten. Das wird jeder zugeben, der sich mit der Arbeit beider Gattungen von Schulen eingehender bekannt gemacht hat." ..... S. 31: „Unsere Anleitung war stets darauf gerichtet, die Kandidaten des höhern Schulamts zu veranlassen, in ihrer Arbeit rechte Fühlung mit der Arbeit und Technik des Volksschulwesens, besonders der Volksschullehrerseminare zu gewinnen und zu erhalten." —

Daß die höhern Schulen diesen Mangel erkennen und auch nicht abgeneigt sind, ihre Pforten der wissenschaftlichen Pädagogik zu öffnen, beweist die Thatsache, daß unter den für die nächste Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen (Pfingsten 1883) ausgewählten Themen sich auch die Frage befindet: „In wie weit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an höhern Schulen zu verwerten?"

Um darzuthun, daß die wissenschaftliche Pädagogik sich sehr gut zur Bildung der Volksschullehrer eignet, erwähnen wir noch das Faktum, daß die vom Herbartschen Geiste influierten Lindnerschen pädagogischen Werke („Allgemeine Erziehungslehre," 4. Aufl. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn, 1882, und „Allgem. Unterrichtslehre," 4. Aufl. Wien, ebendaselbst, 1882) in vielen österreichischen und andern Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen als Lehrbücher Eingang gefunden haben.

Ich schließe das Vorwort mit dem Wunsche, daß vorliegendes Werk eifrige Leser und — in Anbetracht der Schwierigkeit der zu lösenden Aufgabe — auch nachsichtsvolle Beurteiler finden möchte. Daß ich nicht sämtliche Lehren der wissenschaftlichen Pädagogik ungeprüft für goldene Weisheit erklären und übertriebene, über das Ziel hinausschießende Konsequenzen an sich richtiger Prinzipien nicht vertheidigen will, davon zeugt der IV. Teil dieser Schrift, welcher von der Beurteilung der wissenschaftlichen Pädagogik handelt.

Dem strebsamen Lehrer, welcher geneigt ist, durch das Studium der wissenschaftlichen Erziehungslehre einen höhern pädagogischen Standpunkt zu ersteigen, rate ich noch, diese Schrift genau durchzuarbeiten, sodann zu Lindners Psychologie (Wien, Gerold, 1883) und Nahlowskys Ethik, schließlich zu Stoys, Zillers und Herbarts Werken (siehe die nähere Bezeichnung derselben unten im III. Teile dieser Schrift, der die Litteratur näher angiebt) überzugehen und dabei Mut und Ausdauer nicht zu verlieren. Der Erfolg wird ersprießlich sein.

St. Johann an der Saar
in der Rheinprovinz, 1883.

Dr. G. Fröhlich.

Einleitung.

Die wissenschaftliche oder philosophische Pädagogik, d. h. die Erziehungslehre, welche aus einem abgerundeten System logisch durchgebildeter, aus sicheren Principien abgeleiteter und erfahrungsmäßig geprüfter Begriffe besteht, von Herbart begründet, von Waitz, Mager, Scheibert, Strümpell, Lindner, Vogt, Kern, Willmann, Ballauf, E. Barth, Rein, Just und anderen Pädagogen vertreten und besonders von Ziller und Stoy fortgebildet wurde, findet in der Neuzeit allmählich größere Beachtung, zumal seitdem verschiedene Vereine und periodisch erscheinende Schriften*) sich die Aufgabe gestellt haben, im Sinne und Geiste dieser Pädagogik zu wirken. Ein strebsamer Schulmann wird darum nicht umhin können, von diesem geschlossenen Ganzen wohlbearbeiteter pädagogischer Begriffe Kenntnis sich zu verschaffen und zu demselben Stellung zu nehmen. Das Studium dieser Pädagogik ist indes auch lohnend; denn sie erhellt alle Gebiete der Erziehungsthätigkeit mit der Leuchte der Wissenschaft. Wer sich also der Mühe unterzogen hat, sich in sie zu vertiefen, den stattet sie mit einem reichen und wohlbegründeten pädagogischen Gedankenkreise aus, vermöge dessen er, wie ein geharnischter Ritter, der Praxis gewappnet entgegengehen kann. Jedoch auch für solche Schulmänner, welche bereits einer andern pädagogischen Richtung huldigen, oder, die Fesseln eines bestimmten Systems hassend, ganz

*) 1. Mann, Blätter für erziehenden Unterricht. Langensalza, Beyer und Söhne. 1874. 10 Jahrgänge erschienen.

2. Dr. E. Barth, Erziehungsschule. Leipzig, Gruner, 1880 ff. Vom 2. Jahrgange an bei Georg Reichardt. 3 Jahrgänge bis jetzt erschienen.

3. Dr. Rein, pädagogische Studien. Band I. u. II., Heft 1—18. Wien, Pichlers Witwe & Sohn. Heft 19—23 bei Bleyl & Kämmerer in Dresden. Von 1880 an in neuer Folge. III. und folgende Bände bei Heinrich Pfeil in Leipzig. Von 1881 an bei Bleyl & Kämmerer in Dresden.

4. Bergner-Hoffmann, pädagogisches Korrespondenzblatt, Organ des Zillerschen pädagogischen Seminars. Leipzig, 1881, ff.

5. Ziller, Jahrbuch des Ver. f. wissensch. Pädagog. 1868—1882, 14 Jahrg.

ihrem eigenen Ideengange folgen, oder als Eklektiker nach Paulus alles prüfen und das Beste behalten wollen, dürfte es ersprießlich sein, einen Einblick in die philosophische Pädagogik zu gewinnen, weil sie von ihr wertvolle Anregungen und Gedanken empfangen und durch diese ihre Kenntnisse bereichern, läutern und berichtigen können. Leider sind aber die Lehren dieser Pädagogik teils wegen ihres tiefen Inhalts, teils wegen ihrer abstrakten Form, in welche die gelehrten Autoren sie gegossen haben, für jeden Uneingeweihten nicht sofort verständlich. Die Verfasser setzen einen gewissen Schatz von philosophischen, ethischen und psychologischen Kenntnissen voraus, verdeutlichen ihre Erörterungen nur selten durch Beispiele und bezeichnen ihre Gedanken meist mit ganz bestimmten technischen Ausdrücken, ein Verfahren, welches des öfteren schon bitter getadelt worden ist. Wer in die Schulsprache dieser Pädagogen nicht eingeweiht ist, mag sich wohl längere Zeit den Kopf zerbrechen, wenn er vernimmt, daß „der nächste Zweck des Unterrichts das gleichschwebende, vielseitige Interesse sei," daß „jede methodische Einheit die vier formalen Stufen des Unterrichts: Klarheit Assoziation, System und Methode durchlaufen müsse," daß „die Apperzeption am stärksten durch frei steigende Vorstellungen geschehe," daß „die Erziehung zuerst dem objektiven Teile des Charakters ihre Aufmerksamkeit widmen und ihn in Ordnung bringen solle, dann werde das Subjektive die Sanktion und die letzte Berichtigung und Verfeinerung des sittlich angelegten Charakters leicht vollbringen können" u. s. w.*) — Ich will darum versuchen, in vorliegender Schrift die Grundbegriffe und Grundlehren der wissenschaftlichen Pädagogik einfach und verständlich vorzuführen und zwar so, daß wissenschaftliche Gründlichkeit und Schärfe nicht beeinträchtigt werden. Diese Darlegung dürfte dann dem denkenden Leser es erleichtern, in dem großartigen Gedankengebäude Herbarts und seiner Jünger sich zurechtzufinden, und vielleicht bei ihm das Interesse zum Weiterstudieren und Weiterarbeiten erwecken. Bevor ich nun zur Lösung meiner eigentlichen Aufgabe schreite, will ich erst noch einige Worte über den Ausbau und die Verbreitung der Herbartschen Pädagogik vorausschicken.

*) Vergl. Herbarts und Zillers pädagog. Schriften.

Die Herbartsche Pädagogik, welche die Erziehungslehre auf die Sittenlehre und die Seelenlehre gründet und sie dadurch zur Wissenschaft zu erheben sucht, ist eine der wertvollsten Gaben für Lehrer und Erzieher.

Noch eine lange Reihe von Jahren werden die pädagogischen Werke des scharfen Denkers Herbart dem wißbegierigen und forschenden Pädagogen eine Quelle des Lichtes, eine Fundgrube wichtiger Gedanken bleiben. Obwohl besonders Ziller und Stoy im Geiste Herbarts Tüchtiges geschaffen haben und ihrer Jünger rüstige Schar im Sinne der Meister kräftig weiterarbeitet, mit Fleiß den Hammer und den Meisel, das Richtscheit und die Kelle handhabt, so ist der Dom der wissenschaftlichen Pädagogik doch keineswegs schon ganz erhöht, vollendet und innerlich ausgebaut. Dieser äußere und innere Fort- und Ausbau wird, daran zweifle ich keinen Augenblick, sicher erfolgreich von statten gehen und dereinst zum Ziele gelangen; aber eine andere Aufgabe, die Verbreitung der wissenschaftlichen Pädagogik in weiteren Kreisen, will nicht so gelingen, wenigstens nicht so rasch sich lösen lassen, als der innere Wert dieser Wissenschaft es erwarten ließe. Es ist keine Frage, dieselbe enthält Goldkörner, welche auch der großen Menge der Lehrer zugänglich gemacht werden und so die pädagogischen Bestrebungen größerer Kreise befruchten können. Das wäre wohl die Glorie der wissenschaftlichen Pädagogik, daß sie, ein kräftiger Baum, ihre Äste und Zweige weithin ausdehnte und ihre Samenkörner auch in der einfachen Volksschule keimten, sproßten und Frucht brächten! Die Lehren Herbarts sind recht wohl weiteren Kreisen verständlich zu machen; sehr viele tüchtige und talentvolle Volksschullehrer interessieren sich schon jetzt lebhaft für sie; — es fehlt nur eine Kleinigkeit — der rechte pädagogische Lehrmeister, welcher die Sache am rechten Ende anzufassen versteht. Akademische Seminare und ihre Übungsschulen reichen zur allgemeinen Verbreitung wissenschaftlicher Pädagogik nicht aus; es fehlt auch an geeigneter faßlicher Darstellung des Systems.

Nachdem ich mich zwei Decennien hindurch mit der Pädagogik im Geiste Herbarts innig zu befreunden und sie in der Praxis vielfach anzuwenden gesucht, auch mit zahlreichen Amtsgenossen und Freunden das Herbartsche System des öfteren zum Gegenstande eingehender Diskussion gemacht habe, darf ich mir wohl, ohne der

Unbescheidenheit geziehen werden zu können, ein offnes wohlmeinendes Wörtlein über die Verbreitung der wissenschaftlichen Pädagogik erlauben.

Vorerst sollten die gelehrten Herren Darsteller des Herbartschen Systems, d. h. die Verfasser zusammenhängender systematischer Werke, den hohen Olymp allgemeiner Abstraktionen mitunter etwas verlassen, die unverständliche, nicht einmal durchgehends korrekte Schulsprache hie und da mit einer etwas verständlicheren Ausdrucksweise vertauschen, namentlich wenn es sich darum handelt, der Sache Freunde zu gewinnen. Doch hege ich keineswegs die Ansicht, daß die herkömmliche Terminologie kurzer Hand ganz abgeschafft werden müsse — mit nichten! —; nur verbessert sollte sie werden, so vor allen Dingen in Bezug auf solche Ausdrücke, welche unrichtig gewählt sind und darum den neuen Jünger leicht irre führen können, wie dies beispielsweise mit dem Schulausdrucke „Methode“ zur Bezeichnung der letzten Formalstufe (vergleiche unten Teil IV. dieser Schrift) der Fall ist. Die pädagogischen Begriffe und Lehren sollten weiter in wahrhaft methodischer Weise durch Beispiele aus der Geschichte und der Erfahrung, aus der Schulpraxis und der Familienerziehung veranschaulicht werden: genug, die Autoren der wissenschaftlichen Pädagogik sollten, wie Paulus mit seinen Hörern, „menschlich reden um der menschlichen Schwachheit willen.“ Zu den leichter verständlichen Schriften gehört noch „Kerns Grundriß der Pädagogik,“ und diesem Umstande verdankt das Werk auch seine große Verbreitung; aber auch Kern bewegt sich meist noch in abstrakten Gedanken und verdeutlicht sie nicht genug durch Beispiele. Eine abstrakte Fassung und trockne Darstellungsweise schreckt viele angehende, im strengen philosophischen Denken noch weniger geschulte Jünger wieder ab; sie denken sich manches verkehrt und werden in ihren Erwartungen getäuscht. Wer sich manche Leser, welche keine Leipziger oder Jenaer pädagogische Luft geatmet haben, bei der Lektüre von Werken Herbartscher Richtung unter den fünf praktischen Ideen, unter gleichschwebendem vielseitigen Interesse, unter den vier formalen Stufen des Unterrichts, unter der Koncentration des Unterrichts, unter dem subjektiven und objektiven Charakter und ähnlichen Schulausdrücken denken, das könnte ich durch ergötzli

Beispiele illustrieren. So wird unter anderm noch als ein wichtiger Punkt die Bildung von Vorstellungsreihen im Unterrichte von den Meistern den Schülern wohl immer warm empfohlen; aber wo ist denn das Werk, welches diese abstrakte Forderung durch Vorführung bestimmter Fälle erläuterte? Man verweist wohl die Beispiele-Suchenden auf die Jahrbücher für wissenschaftliche Pädagogik; allein diese Quelle ist nur den Eingeweihten bekannt und zugänglich und ohne Anleitung oder Kommentar auch nicht so ohne weiteres ganz verständlich.

Ich habe oben bereits hervorgehoben, daß viele Schwierigkeiten, welche sich dem Studium der wissenschaftlichen Pädagogik in den Weg stellen, in der pädagogischen Wissenschaft selbst, namentlich in ihrem tiefen Inhalte beruhen; allein manche Schwierigkeiten liegen sicher auch in der Darstellungsweise der Autoren. Nicht jeder Redner oder Schriftsteller hat die Gabe, ein schwieriges Gedankenprodukt so einfach, klar und durchsichtig vorzulegen, daß es Hörer oder Leser leicht fassen können. Ich gebe ein Beispiel aus einer andern Wissenschaft, der Philosophie. Die Hand aufs Herz, wie viele Zuhörer können denn dem Herrn Professor, wenn er bei der Einführung in das Reich der Königin der Wissenschaften von der Psychologie und Logik aus auf die hohen Gipfel der Metaphysik hinaufsteigt, noch folgen? Von einem der Herren Philosophen*) ist mir jedoch aus Erfahrung bekannt, daß ihn die Mehrzahl seiner Jünger verstand, weil er die Gabe besaß, auch die schwierigsten philosophischen Probleme einfach und deutlich darzustellen und z. B. die schwierigen, großen bepackten Lastwagen gleichenden Perioden Kants so prächtig zu zerlegen wußte, daß man jedes Päckchen einzeln zu betrachten und seinen Inhalt in sich aufzunehmen vermochte. Daß z. B. Ziller diese Gabe weniger besaß, gestehen selbst begeisterte Anhänger, wie z. B. Dr. Lange in Zillers Biographie (vergl. allgem. deutsche Lehrerzeitung, Jahrgang 1882) zu. Wie schwierig ist es doch, Zillers „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht“ (Leipzig, Louis Pernitzsch, 1865) und seine „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik“ [Leipzig, Matthes (Schilde) 1876] durchzuarbeiten. Sie setzen zu viele Kenntnisse voraus, und wer nicht

*) Kuno Fischer.

mit Zillers Ideen schon etwas vertraut ist, kann sie nur mit großer Mühe völlig klar erfassen. Die Grundlegung ist mit allzugroßer Breite und peinlichster deutscher Gründlichkeit geschrieben, außerdem mit Citaten und Anmerkungen so überladen, daß zu ihrem völligen Studium viel deutsche Geduld gehört. In Zillers Vorlesungen über allg. Pädagogik werden die wichtigsten Begriffe, wie z. B. die verschiedenen Arten des Interesses und die fünf praktischen Ideen, also gerade die Kernpunkte von Herbarts Pädagogik, nirgends erläutert, sondern vielmehr beim Leser als bekannt vorausgesetzt. Welche falsche Voraussetzung das ist, und wie hierdurch das Werk nur wenigen Eingeweihten zu studieren ersprießlich ist, brauche ich nicht erst weiter zu erörtern. Es ist indes keineswegs mein Wunsch, die pädagogische Wissenschaft derart populariſiert zu sehen, daß sie dadurch verflacht werde und Halbbildung erzeuge. Einfache verständliche Darlegung eines Gedankengebäudes und wissenschaftliche Gründlichkeit lassen sich recht gut vereinigen.

Wollten die Apostel der neuen pädagogischen Lehren echte Menschenfischer werden und dem pädagogischen Reiche neue Mitglieder fahen, so dürften sie, sollte ich meinen, ihre Weisheit auch nicht als etwas vollständig oder absolut Neues, noch nie Dagewesenes darstellen, sondern müßten in echt pädagogischer Weise an den bereits bekannten pädagogischen Gedankenkreis der Nicht-Herbartianer anknüpfen. Mit ein klein wenig Geduld und Bescheidenheit läßt sich in der Welt Großes erringen! — Wir verehren unsern Meister Herbart hoch, welcher uns viel Neues und Gutes lehrte und zwar in knapper philosophischer Form, welcher ferner einen festen Grundsatz, den der Sittlichkeit, streng durchführte, die ganze Pädagogik auf die sicheren Füße der Psychologie stellte, sie in ein logisch durchdachtes System brachte und sie so zum Range einer Wissenschaft erhob; — allein auf der andern Seite wollen wir doch auch nicht außer Acht lassen, daß es noch einzelne dunkle Punkte im Herbartschen Systeme giebt, daß dasselbe noch manches rein Theoretische enthält, welches für die Praxis erst noch nutzbar zu machen ist und erst noch durch die Erfahrung als heilsam und unanfechtbar sich bewähren muß; daß ferner draußen in der sogenannten „pädagogischen Diaspora“ auch noch Männer wohnen, welche guter Leute Kind, so zu sagen doch auch Erzieher sind und mit dem Jäger in

Wallensteins Lager sprechen können: „Wir auch nicht auf der Straße gefunden sind!“

Herbart fußt in seiner Pädagogik, wie bekannt, auf Pestalozzi und Niemeyer, legte bei seinen Vorlesungen eine lange Reihe von Jahren hindurch „Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ zu Grunde und empfahl dieses Werk auch seinen Hörern. So mancher Gedanke des Meisters ist darum auch manch einfachem Schulmeisterlein, auf welches der orthodoxe Herbartianer vielleicht mitleidig herunterſieht, nicht so ganz fremd. Wenn z. B. Herbart sagt: „Verwirkliche vor allem die Idee des Wohlwollens, als die Seele der Sittlichkeit“ — so ist das einem jeden einfachen Lehrer nicht unbekannt; ihm ist dieselbe Sache nur mit den Worten gelehrt worden: „Du sollst christliche Liebe pflegen,“ also deinen Schülern ins Herz schreiben: „Liebe deinen Nächsten, als dich selbst!“ — Wenn Herbart sagt: „Pflege das gleichschwebende vielseitige Interesse!“ so haben Pestalozzi, Niemeyer, Dinter u. a. schon früher gelehrt: „Die Erziehung darf nicht eine Kraft zum Nachteile der übrigen bilden,“ sondern soll „eine harmonische Bildung aller Kräfte bewirken.“ *) —Wenn Herbart lehrt: „Erwecke das spekulative Interesse,“ so ruft Diesterweg den Lehrern zu: „Übet eure Schüler im Selbstdenken!“ — Der analytische Unterricht war schon vor Herbart nicht ganz unbekannt; denn Pestalozzi u. a. lehrten: „Schließet das Unbekannte an das Bekannte an!“ — und Herbart gesteht selbst**), daß die Verstandes-Übungen Niemeyers nichts anderes seien, als der von ihm geforderte analytische Unterricht. — — Viele Pädagogen haben auch schon die sittliche Erziehung als einen Hauptzielpunkt hingestellt, wie u. a. Niemeyer, wenn allerdings auch keiner die Bildung des sittlichen Charakters so scharf ins Auge faßte und mit solcher Kraft und Konsequenz auf ihn lossteuerte, wie Herbart und Ziller.

Wie das große Gebäude der Wahrheit nicht von einem einzigen Philosophen aufgerichtet oder gar von ihm fix und fertig, wie die Pallas in voller Rüstung aus dem Haupte Jovis, geboren

*) Vergleiche Dinter, die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit. Neustadt, 1806. S. 3, 4,

**) Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. 2. Aufl. S. 91.

neueren (exakten) Psychologie sind in der Seele selbständige Vermögen und Kräfte gar nicht vorhanden, sondern nur Geflechte von Vorstellungen, Gefühlen und Begehrungen, sowie Thätigkeiten und Prozesse unter diesen Seelengebilden; die vermeintlichen Kräfte, wie der Verstand, die Phantasie, das Gedächtnis u. s. w.*) erweisen sich nur als leere Allgemeinbegriffe gleicher oder ähnlicher Funktionen der Seele.

Die Elemente (das Primäre) in der Seele sind die Vorstellungen; aus diesen entwickeln sich unter gewissen Bedingungen Gefühle und Begehrungen (das Sekundäre). Alle diese Bildungen gehen nun, ebenso wie die chemischen Verbindungen, die Krystallisation der Körper, die Wirkungen der Naturkräfte und das Wachstum der Pflanzen und Tiere, nach bestimmten Gesetzen vor sich, welche der Erzieher beachten muß. So ist das Lernen der Schüler ein gesetzlich verlaufender psychologischer Prozeß, nämlich ein Perzeptions- und ein Apperzeptionsprozeß. Perzeption ist die Aufnahme neuer Vorstellungen, Apperzeption dagegen die Aneignung neuer Vorstellungen durch bereits bekannte, oder sie ist die Verschmelzung zweier Vorstellungsmassen nach vorausgegangener Umformung der einen durch die andere. Nehme ich z. B. zum ersten Male ein Kriegsschiff wahr, fasse ich die einzelnen Merkmale auf: Mastbäume, Rumpf, Steuer, Kanonen, Segelwerk u. s. w. u. s. w., das Schwimmen desselben auf dem Wasser u. s. f.: — so perzipiere ich. Rufe ich mir zur Aneignung dieser neuen Vorstellung aber ältere verwandte Vorstellungen, wie die eines Kahns oder eines kleineren Fährschiffs, ins Bewußtsein, modifiziere ich diese durch Hinzufügung von Masten, Segeln, Kanonen ꝛc. ꝛc., und verbinde ich alle diese Vorstellungen zur Vorstellung Kriegsschiff; so apperzipiere ich diese Vorstellung. —

Aber auch die Verbindung der Vorstellungen zu Gruppen, Reihen und Massen, ferner ihre Reproduktion erfolgen nach bestimmten Gesetzen. Reproduziert man z. B. das erste Glied einer Vorstellungsreihe (z. B. ein Glied des Einmaleins, wie 5mal 1 ist 5; oder die erste Strophe aus einem Gesangbuchsliede), so

*) Selbstredend hindert obige Entdeckung nicht, diese Ausdrücke zu gebrauchen, weil sie in unserer Sprache einmal gäng und gäbe sind und die Sache oft kurz bezeichnen. Auch Herbart gestattet sich ihren Gebrauch.

treten sofort auch die andern Glieder der Reihe (5mal 2 ist 10, 5mal 3 ist 15 u. s. w.; die zweite, dritte, vierte u. s. w. Strophe des Liedes) nach einander ins Bewußtsein. — Entgegengesetzte Vorstellungen und Vorstellungsmassen (wie Schwarz und Weiß, ein Ballsaal und ein Leichenbegängnis; Sommer und Winter) verdunkeln einander in der Seele, und wenn solche Gegensätze im Unterrichte rasch aufeinanderfolgen, lassen sie den Geist leer.

Bis jetzt hatten wir es immer mit Vorstellungen zu thun; aber auch über Gefühle und Strebungen spricht die Psychologie sich aus. Gefühle entstehen besonders aus anschaulichen, lebendigen Vorstellungen, und das sympathetische Gefühl (Beteiligung des Gemüts, Mitfreude, Mitleid) bildet sich nur durch längeren Umgang mit Personen oder als Personen gedachten Wesen.

Schon aus diesen wenigen Beispielen und Andeutungen wird der Leser ersehen, wie wichtig für den Erzieher und Lehrer die Kenntnis der psychologischen Gesetze ist; ohne sie fehlt ihm der sichere Grund und Boden unter den Füßen. Ein sehr wichtiger Punkt ist noch, daß der Lehrer sich die Aufmerksamkeit bei seinem Unterrichte zu verschaffen weiß; auch dies lehrt ihm die Psychologie. Nach ihr ist die Aufmerksamkeit das Hinlenken der Seele auf neue Vorstellungen oder die Geneigtheit, zu dem vorhandnen Vorstellungskreise einen Zuwachs zu erlangen. Das Hinlenken der Seele auf das Neue hat aber wenig Wert, wenn der Lernende dazu vom Lehrer oder durch sich selbst erst gezwungen wird (= die absichtliche oder willkürliche Aufmerksamkeit), weil die willkürliche Aufmerksamkeit kein starkes Auffassen und wenig Zusammenhang des Gelernten schafft; weit wertvoller und erfolgreicher ist die Geneigtheit zum Aufnehmen neuer Vorstellungen, wenn dieselben so fesselnd dargestellt oder vorgetragen werden, daß der Hörer — mag er wollen oder nicht — aufmerken muß (= unabsichtliche oder unwillkürliche Aufmerksamkeit). Diese unwillkürliche Aufmerksamkeit ist es nun, welche vom erziehenden Unterrichte zu pflegen, durch die Unterrichtskunst zu wecken ist. Dabei treten in dem Schüler gar viele verwandte Vorstellungen, welche er bereits in der Schatzkammer seiner Seele aufbewahrte, aus freien Stücken wieder empor, d. i. freisteigende Vorstellungen, welche das Aneignen des Neuen

(= das Apperzipieren) erleichtern und verstärken; sie bilden apperzipierende Vorstellungen oder solche, welche die neuen vermitteln.

Wenn der Lehrer das Paradies der ersten Menschen schildert und der Schüler ist aufmerksam, so tritt ihm — als freisteigende Vorstellungen — die schöne Gegend seiner Heimat mit ihren lieblichen Fluren und Bächen, Hügeln und Thälern, Bäumen und Tieren vor die Seele u. s. w.; wird dem Schüler das Meer, welches er noch nie sah, beschrieben, so tritt ihm der große Teich oder See in der Nähe seines Wohnortes mit seinen schäumenden Wellen ins Bewußtsein, und er vergrößert ihn zu einem unendlichen Gewässer — dem Meere.

Soll nun das Aufnehmen des Neuen oder die ursprüngliche Aufmerksamkeit nicht gestört werden, sondern gut von statten gehen, so mußt du beachten, daß diese Aufmerksamkeit durch folgendes erregt und erhöht wird.

Positive Mittel.

1. Durch starke sinnliche Eindrücke (Anschaulichkeit) und

2. durch die Frische der Empfänglichkeit (hiernach ist also alles das, was diese geistige Frische beeinträchtigt, zu meiden, so z. B.: zu starke Reize, zu lange ausgedehntes Unterrichten über einerlei, das Darbieten von vielerlei auf einmal, wie die Betrachtung einer Gemäldegallerie und einer Menagerie; dagegen sind zur Stärkung der geistigen Frische zu empfehlen: Pausen zur Erholung vor Darlegung einer neuen Vorstellungsmasse, Zeitlassen zum Auffassen u. s. w.).

Negative Mittel.

3. Vermeidung schädlicher Gegensätze (entgegengesetzter Vorstellungen) und

4. Beseitigung einer zu starken Bewegung der im Bewußtsein bereits vorhandenen Vorstellungen (fremdartige Gedanken, denen der Schüler nachhängt, Affekte u. s. w. müssen vor Beginn des Unterrichts erst zur Ruhe kommen). „Jeder Lehrer weiß, daß das Gemüt des Kindes, ehe der Unterricht beginnt, in Ruhe gekommen sein und eine Stimmung erlangt haben soll, welche den neu auftretenden Vorstellungen günstig ist. Aus diesem Grunde sind Zwischenzeiten zwischen den Lehrstunden notwendig.“ *)

*) Strümpell, pädagogische Psychologie, 4. Kapitel.

Da durch alle diese Maßregeln die Klarheit der Vorstellungen erhöht wird, so ist im allgemeinen Erhöhung des Klarheitsgrades einer Vorstellung die Vorbedingung der Aufmerksamkeit.

Ebenso kann die Aufmerksamkeit, welche sich auf die Aneignung der Vorstellung erstreckt (die apperzipierende), durch verschiedene Hilfsmittel erhöht werden; doch müssen wir dies hier auf sich beruhen lassen.

Zweiter Abschnitt

Inhalt der allgemeinen Pädagogik.

Das System der wissenschaftlichen Pädagogik besteht aus drei Teilen: der **Regierung**, dem **Unterrichte** und der **Zucht**. Diese Trias umfaßt die drei Hauptbegriffe der Erziehungslehre, welche aus den drei Hauptfunktionen des Erziehers hervorgewachsen sind: 1. dem Regieren, 2. dem Unterrichten und 3. dem Führen zur Sittlichkeit. Erziehender Unterricht ist aber der Kern und Stern der Pädagogik, der wichtigste und erfolgreichste aller Erziehungsfaktoren, weil er über den Gedankenkreis, aus welchem durch das Mittelglied des Interesses das sittliche Wollen hervorsproßt, die höchste Macht ausübt. „Geistige Ausbildung ist der Mittelpunkt der Erziehung.“ „Der Hauptsitz der Charakterbildung ist die Bildung des Gedankenkreises.“*) Die Heranbildung eines sittlichen Charakters im Zögling ist, wie bereits dargelegt, die höchste Aufgabe des Erziehers. Auf den Willen des Zöglings kann man aber in zweifacher Weise bestimmend einwirken, nämlich 1. direkt oder unmittelbar, wie z. B. durch Anerkennung und Lohn, Zurechtweisung und Tadel, Strafe, Vorbild, Ermahnung und Warnung, 2. indirekt oder mittelbar, indem man den Gedankenkreis so bearbeitet und gestaltet, daß ein bestimmter (sittlicher) Wille aus ihm hervorgeht.

*) Herbart, allgemeine Pädagogik, S. 353 u. a. a. O.

Die unmittelbare Einwirkung auf den Willen heißt Zucht, die mittelbare dagegen erziehender Unterricht (bei ihm ist das Mittel der Gedankenkreis). Unterricht und Zucht sind die beiden Seiten der eigentlichen Erziehung oder der Bildung des innern Menschen. Sollen aber beide Funktionen erfolgreich von statten gehen, so müssen schon vor Beginn der Erziehung und noch während derselben die rohen Begehrungen des Zöglings in Schranken gehalten, der wilde Ungestüm einer seinen Ordnung unterworfen und so die stille Erziehungsarbeit und die ihr angewiesenen Lebensverhältnisse (in Haus und Schule) vor Störungen geschirmt werden; der Zögling eignet sich so die Vorstufe der Sittlichkeit, nämlich mittelbare Tugenden (= bewußtlose Gewöhnungen) an, wie Ruhe halten, Orte und Sachen schonen, gewisse Räume meiden, Zeiten beobachten (Pünktlichkeit), Beschäftigungen unterlassen oder vornehmen (Artigkeit und Fleiß), strengen, unbedingten Gehorsam, als die Summe aller dieser äußeren guten Eigenschaften; — diese Aufgabe wird durch ein System von Maßregeln von der Regierung gelöst. Sie ist etwa das, was man sonst mit dem Namen Disciplin bezeichnet; beide Begriffe decken sich indes nicht ganz, weil mit dem Ausdrucke Disciplin nach dem Schulgebrauche schon Maßregeln der Zucht mit inbegriffen werden. Vom Professor Stoy wird die Regierung pädagogische Polizei genannt.*)

Die Regierung gleicht der Basis eines gleichschenkligen Dreieckes, während der Unterricht und die Zucht den auf ihr errichteten beiden gleichen Seiten ähnlich sind.

Erstes Kapitel.

Die Regierung.

Folgende Maßregeln werden von der Regierung angewendet: vor allem, um den unendlichen Thätigkeitstrieb der Jugend zu befriedigen und sie vom Unrechten und Unanständigen abzuhalten, zweckmäßige Beschäftigung durch Spiel und Arbeit; ferner direkte und indirekte Aufsicht; Gewöhnung an die eingeführte

*) Vergl. R. V. Stoy, Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik. 2. Auflage. S. 93, 102, 103, 234.

genaue Ordnung und feste Sitten in Haus und Schule (Haus- und Schulordnung); Verbot und Befehl, Drohung und Strafe. Die Hilfen für die Regierung sind Autorität und Liebe, welche der Erzieher in den Gemütern der Kinder sich bereiten muß.

Die Regierung ist die Voraussetzung, die notwendige Vorbedingung des Unterrichts und der Zucht; sie will für beide den Boden des kindlichen Herzens vorbereiten. Sie fängt früher an, als ihre beiden Schwestern, begleitet sie als Notbehelf eine Strecke und hört früher als die Zucht auf, natürlich nur allmählich. Sobald nämlich die vernünftige Erkenntnis und der sittliche Wille im Zöglinge so gereift sind, daß er von selbst das Rechte und Anständige thut (= sich selbst regiert), fällt die Regierung als überflüssig hinweg. Je reifer also der Zögling wird, desto mehr können sich die ihm gezogenen Schranken erweitern.

Die Strafen der Regierung sind natürlich auch andere, als die der Zucht; denn erstere sollen nur abschrecken, letztere bessern. Die Strafen der Regierung sind rasch und ohne viele Worte zu vollziehen. Wenn ein Schüler zu spät kommt, oder während des Unterrichts plaudert und Geräusch macht, so sind dies nicht sittliche Vergehen, sondern nur Verstöße gegen die Schulordnung, sie fallen also in den Bereich der Regierung. Ohne weitere Worte des Lehrers, auf dessen Wink bleibt der Schüler im ersten Falle an der Thüre stehen, im andern stellt er sich heraus.

Die Regierung verfolgt mehr einen negativen Zielpunkt, d. h. sie sucht mehr etwas (das, was die Bildung hindert) zu beseitigen, den Willen von der Herrschaft der sinnlichen Antriebe zu befreien, als die sittliche Bildung direkt zu fördern. Doch soll die Regierung auch zu manchen guten Eigenschaften positiv gewöhnen, z. B. zu Fleiß und Ordnung.

Zweites Kapitel.

Der erziehende Unterricht

hat nicht das bloße Wissen und Können, sondern vor allem die eigentliche Erziehung, d. h. die planmäßige Einwirkung auf den werdenden Menschen behufs sittlicher Gestaltung seines inneren Wesens

und Lebens zu seinem Endzwecke. Die Elemente des Seelenlebens, d. h. die Vorstellungen, sollen planmäßig erzeugt und gebildet werden, bis vielseitiges Interesse in dem Zöglinge erweckt ist, welches sodann die sittlich-religiöse Gesinnung und das rechte Wollen hervorbringt.

Es soll also ein solcher Gedankenkreis des Zöglings geschaffen und derselbe so bearbeitet werden, daß zunächst aus ihm ein vielseitiges Interesse entspringt, aus welchem sodann als letztes Ziel der sittlich-religiöse Charakter sich bildet.

Wir gelangen hier zu dem Kardinalbegriffe der wissenschaftlichen Pädagogik — dem Interesse. Was ist Interesse? und was vielseitiges Interesse?

Der wissenschaftlichen Pädagogik genügt erwähntermaßen ein bloßes Wissen und Können keineswegs, es soll zu demselben vielmehr auch eine Beteiligung des Gefühls und Willens hinzukommen, also das Lernen den ganzen innern Menschen ergreifen. Der Schüler soll also 1. Freude, innige Hingabe an das behandelte Object, und 2. ein Streben gewinnen, selbstthätig in seinem Wissen und Können weiter zu arbeiten und das als richtig Erkannte zu vollziehen. — Dieses Wohlgefallen am Lernen und das Weiterstreben müssen aber 3. dauernd, bleibend sein; denn wenn man sich nur flüchtig und vorübergehend für irgend ein Object interessiert, so ist dieser Gemütszustand noch nicht das wahre Interesse. Dieses ist demnach die dauernde, innige Hingabe an die Gegenstände des Unterrichts und das bleibende Weiterstreben und Weiterarbeiten; es ist die treue Liebe zum Heiligen, Wahren, Schönen und Guten. Man unterscheidet nun:

A. Interessen der Erkenntnis, nämlich:
   a) das empirische,
   b) das spekulative und
   c) das ästhetische;

B. Interessen der Teilnahme, als:
   a) das sympathetische,
   b) das soziale und
   c) das religiöse.

Das empirische Interesse ist die Wißbegierde oder die Freude und das Streben, die mannigfaltigen Gegenständen der Erfahrung, also Sachen und Begebenheiten oder Thatsachen, z. B. Erzäh-

lungen oder die biblische Geschichte, oder die Weltgeschichte, oder Länder, Tiere u. s. w. kennen zu lernen. — Denke ich über diese Gegenstände nach, frage ich also nach Grund und Folge, Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel (warum? wodurch? wozu? womit? 2c.), so ist das spekulative Interesse thätig.

Fälle ich Urteile über Gegenstände der Natur und der Kunst, ob sie uns wohlgefallen oder nicht, und über menschliche Handlungen, ob sie uns wohlgefällig oder mißfällig sind, so ist das ästhetische Interesse thätig. — Das sympathetische Interesse ist die Teilnahme für eine Person, also das Mitleid und die Mitfreude; das soziale oder gesellschaftliche Interesse ist die Teilnahme für eine menschliche Vereinigung (z. B. die Familie, einen Verein für Wissenschaft, Kunst und Sittlichkeit, für die Gemeinde, den Staat, die Schule 2c.), also der Gemeinsinn, und das religiöse Interesse ist die Gottergebenheit und Frömmigkeit.

Durch die Pflege aller dieser Interessen wird der Zögling vielseitig; sie sollen alle gleichmäßig berücksichtigt werden: — daher die Ausdrücke gleichschwebendes vielseitiges Interesse. Es bedarf wohl kaum noch der besonderen Bemerkung, daß der Ausdruck vielseitiges Interesse nicht stofflich, sondern dynamisch zu verstehen ist. Nach Herbart soll der Schüler nicht für vielerlei Stoffe auf einmal sich interessieren und dadurch seinen Geist zersplittern und zerstreuen, sondern im Gegenteil weniges mit Gründlichkeit und Tiefe treiben, dieses soll mit den bereits vorhandenen Seelengebilden innig verknüpft und so das ganze Innere des Zöglings allseitig in Thätigkeit gesetzt und entwickelt werden.

Zur Pflege des Interesses ist nun nötig, unwillkürliche Aufmerksamkeit im Schüler zu erwecken (siehe oben). Die Vielseitigkeit wird bewirkt durch Vertiefung in die mannigfaltigen Seiten menschlichen Wissens und Könnens, und, um der Zerstreuung zu wehren und bei dem Vielen des Nach- und Nebeneinander im Unterrichte doch die Einheit der Person zu wahren, müssen Vereinigung des nebeneinander Gelernten (= Konzentration des Unterrichts) und Übersicht über das nacheinander Gelernte (Besinnung) eintreten.

Jede methodische Einheit, d. h. jedes kleine Pensum für eine oder einige Stunden, muß darum in der Regel die folgen-

den vier formalen Stufen des Unterrichts, die der Klarheit, der Association, des Systems und der Methode, durchschreiten; sie bilden die Gliederung (Artikulation) des Unterrichts. Was sollen diese Termini technici bedeuten?

A. Die Klarheitsstufe. Ein konkreter Stoff wird allseitig im einzelnen betrachtet, z. B. der Abschnitt einer Erzählung, die Beschreibung eines Naturgegenstandes, bis der Schüler eine klare Vorstellung gewonnen hat.

B. Association. Andere ähnliche bekannte Beispiele oder Fälle werden gesucht und mit dem unter A. aufgeführten Stoffe verglichen.

C. System. Das Begriffliche und Gesetzliche, welches alle diese Stoffe enthalten, werden fixiert, das Unterrichtsergebnis wird in Begriffen oder Urteilen zusammengefaßt und geordnet.

D. Einübung oder Methode. Das Gelernte wird durch verschiedene Fragen und Aufgaben eingeübt und in mannigfaltiger Weise angewendet.

Giebt man vor Eintritt in die erste Stufe eine kurze Vorbereitung, wie manche Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik verlangen, um das Neue an bereits Bekanntes anzuschließen und dieses zu zergliedern und zu berichtigen (Analyse), so würden dann 5 formale Stufen vorhanden sein. (Beispiele siehe unten im 2. Teile, Abschn. 5, Kap. 5.)

Bei Behandlung mancher Stoffe findet die Gliederung desselben in diesen 4 formalen Stufen keine oder keine vollständige Anwendung; z. B. wenn es sich in der Geographie, der Naturkunde und der Geschichte nur darum handelt, dem Schüler ein neues Objekt zu beschreiben, oder ihm ein Faktum, eine Thatsache vorzuführen und auszumalen, d. i. beim bloßen darstellenden Unterrichte, oder wenn der Gegenstand des Unterrichts, wie der Katechismusunterricht, das Lesen einer Grammatik, bereits Allgemeines (Begriffe und Lehren) enthält.

Außer dem hier hervorgehobenen darstellenden Unterrichte unterscheidet die wissenschaftliche Pädagogik noch den analytischen Gang desselben, welcher Bekanntes zergliedert, berichtigt, erweitert und ordnet, und den rein synthetischen, welcher Neues verführt. Ein weiteres Eingehen auf diese Unterscheidung wird weiter unten

in dem Kapitel erfolgen, welches von den Methoden und Lehrformen speciell handelt.

Die Konzentration des Unterrichts, ein von der wissenschaftlichen Pädagogik zuerst geschaffener und ausgeprägter Begriff, ist die natürliche Verbindung der verschiedenen Gedankenkreise, wie sie durch die nebeneinander betriebenen Unterrichtsfächer entstehen. Manche Pädagogen, wie Ziller*), verlangen hier ein vollständiges Dominieren eines Stoffes, des kulturgeschichtlichen, über die übrigen Stoffe, andere Meister, wie Herbart und Stoy**), gehen nicht so weit und legen das Hauptgewicht mehr auf die persönliche Einwirkung des Lehrers auf den Zögling. Die Konzentration des Unterrichts stützt sich auf die psychologische Lehre, daß das, was in der Seele isoliert bleibt, keine Bedeutung hat, und nur eine innige Verbindung des Verwandten und sich Ergänzenden die Einheit des persönlichen Bewußtseins wahrt. Hiernach muß eine rationale Pädagogik verlangen, daß zwischen den verschiedenen Unterrichtsfächern die innigen Beziehungen sorgfältig gepflegt, nicht die heterogensten Gegenstände unvermittelt neben einander betrieben werden und einzelne Vorstellungen nicht isoliert bleiben.

Drittes Kapitel.

Die Zucht.

Zucht ist das Benehmen des Erziehers gegen den Zögling, welches durch das Ziel der sittlichen Bildung bestimmt wird. Es bleibt, wie Herbart selbst an irgend einer Stelle sagt, der Zucht nichts übrig, als den Gedankenkreis in Handeln umzusetzen. Die Zucht ergänzt den Unterricht. Herbart faßt die Zucht als eine Gehilfin des Unterrichts auf; Unterricht muß ihr vorausgehen.

In der Lehre von der Zucht sind die leitenden Begriffe: Charakter und Sittlichkeit.

Die pädagogische Wissenschaft unterscheidet zwischen einem objektiven und einem subjektiven Charakter. Der objektive

*) Ziller, Jahrbücher für wissenschaftliche Pädagogik.

**) Stoy, Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik. 2. Auflage, Leipzig, 1878.

Charakter ist der schon gewordene, sowohl durch Natur als Erziehung, das ganze unbewußte Facit; der subjektive dagegen ist die bewußte absichtliche Fortbildung des Gewordenen durch den Zögling selbst in seinen reiferen Jahren. — Der objektive Charakter begreift hiernach zuvörderst alle die Keime und Züge eines bestimmten Willensgepräges in sich, welche sich als Anlage im jungen Menschen schon vorfinden, ferner alle die Richtungen, welche er durch die Einwirkung anderer, durch Umgebung und Umgang, Unterricht und Zucht allmählich annimmt. Alle diese Züge und Richtungen des Charakters zeigen sich darin, was der Zögling duldet, was er haben und treiben will. Diese objektive Seite des Charakters bildet sich zuerst; die subjektive tritt erst in späteren Jahren bei höherem Bildungsgrade ein. Schreitet nämlich der Zögling in seiner inneren Ausbildung fort, so tritt bei ihm, sowohl auf dem intellektuellen, wie auf dem ethischen Gebiete endlich ein Zeitpunkt ein, in welchem eine Selbstbeurteilung, ein Reflektieren über sich, eine Prüfung seines eigenen Innern (= Selbstbewußtsein) stattfindet. Es treten ihm dann auf dem Gebiete des Charakters alle die bis jetzt entstandenen Bildungen als ein Objekt seiner Wahrnehmung oder Selbstbeobachtung entgegen. Das bisher Gewordene erfährt dann eine Billigung oder Mißbilligung, eine Fortbildung oder Änderung, und nicht ohne Kampf findet nun die Selbsterziehung, eine Neuerzeugung des Innern statt. Aus dieser Selbstbeobachtung, Selbstbeurteilung und Selbstbildung des Willens besteht nun der subjektive Charakter, als ein Produkt des sich prüfenden und wollenden Subjektes. Soll diese Selbstbeurteilung die volle Wärme besitzen, so muß sie aus einzelnen Beispielen, in welchen der Zögling wirklich oder fantasierend gehandelt, also die abzuleitenden Grundsätze erlebt hat, herausgebildet sein; soll sie die volle Stärke haben, so muß sie durch eine religiöse Gesinnung getragen werden. In dieser Selbstkritik muß ferner der Zögling unterstützt werden durch edle Persönlichkeiten, welche ihm nahe stehen, oder in welche er sich durch Lieblingslektüre versenkt hat; sie müssen sein eigenes Gewissen ihm zeigen oder ihn schauen lassen, nachdem er sich allgemeine Grundsätze gebildet hat. Es muß sodann ein förmlicher Prozeß der inneren Wiedergeburt beim Zöglinge durchgeführt werden, wobei ein Selbstkampf gegen die in

jedem Menschen vorhandenen niedern unsittlichen Neigungen, Begierden und Willensregungen in den meisten Fällen nicht zu vermeiden ist. (Vergl. weiter: Ziller Vorlesungen über allg. Pädag. §. 28 und 29. S. 326 ff.)

Die wichtigsten Maßregeln der Zucht sind nun folgende:

1. Sorge für Verhütung und Überwindung der Affekte und Leidenschaften, weil ein sittlicher Charakter nur bei ruhiger Gemütsverfassung und bei besonnenem Urteil gedeihen kann! Wie? — lehrt die Psychologie.

2. Erhalte, befestige zuvörderst das Edle und Gute, was sicher und entschieden als Keim und Zug von Natur im Zöglinge liegt; entwickele es zur Tugend und schütze es vor Gefahren. Befruchte die Seele mit edlem Samen und edler Thätigkeit; dränge das aufkeimende Böse zurück.

Auch bei schon verdorbenen Zöglingen giebt es neben manchen Auswüchsen und Dornen noch gute Knospen, welche zu pflegen sind.

Originalität, als eine heilige Gabe der Natur, und Individualität, als die Summe der angeborenen und erworbenen Anlagen, sind zu achten und möglichst zu schonen; von diesem bekannten Kern aus hat die Erziehung die Entwickelung des ganzen Menschen zu beginnen, laut des großen Grundsatzes, daß das Neue an das Bekannte anzuschließen ist und das, was der Zögling vor aller Erziehung ist, allein der Ausgangs- und Beziehungspunkt aller Erziehung sein kann und soll.

Nicht zum Spiegelbilde des Erziehers soll also der Zögling gestaltet, sondern es soll ihm nur dazu geholfen werden, seinen eigenen Lebenskern, sein eigenes besseres Selbst aus sich heraus so zu entfalten und zu gestalten, daß sie den sittlichen Forderungen allseitig entsprechen. Wie ein bescheidener Arzt, so nenne sich auch der Erzieher einen Gehilfen der Natur. Die Natur heilt durch Unterstützung des Arztes, der innere Mensch soll sich später, wenn er zum vollen Selbstbewußtsein gelangt, unter Mitwirkung und Anleitung der Erwachsenen selbst erziehen.

Nur da, wo die Individualität vom Wege nach dem allgemeinen menschlichen Ziele abirrt, ist ihr entgegenzuwirken und sie wieder auf den rechten Pfad zu bringen.

3. Bei sittlich schwachen und kranken Zöglingen treten als pädagogische Veranstaltungen Belohnungen und Bestrafungen ein, um dem irrenden und fehlenden Zögling als Reiz- und Anregungsmittel zur sittlichen Besserung zu dienen. — Die eigentlichen Erziehungsstrafen sind nicht, wie die Regierungsstrafen, an ein Maß der Vergeltung gebunden, sondern müssen so abgemessen werden, daß sie dem Zöglinge immer noch als gutgemeinte Warnung erscheinen und nicht dauernden Widerwillen gegen den Erzieher erregen. Die Empfindungsweise des Individuums kommt hier hauptsächlich in Frage.

Ferner will die Erziehung nicht, wie die Regierung, durch Strafen ein bestimmtes Quantum von Wehe auf irgend eine Weise erwidern, sondern die natürlichen Folgen menschlicher Handlungen nachahmen (indem z. B. dem Lügner das Vertrauen entzogen wird ꝛc.), weil die Erziehung den Zögling schon früh so bestimmen soll, wie er sich bei reiferer Erfahrung, vielleicht durch Schaden gewitzigt, selbst bestimmt finden würde.

Die Zucht kann nicht anders, als in Verbindung mit dem Unterrichte ihr Werk vollführen. Namentlich sind später die Schüler über die sittlichen Ideen zu belehren.

Liebe und Autorität sind auch die Voraussetzungen zur Anwendung der Erziehungsmaßregeln. Mit Eintritt der Selbsterziehung des Zöglings zieht sich die Zucht allmählich zurück.

Summa aller Erziehungsmaßregeln:

Die Zucht soll 1. halten (anhalten — zum Rechten, das angefangene Gute erhalten — und vom Bösen abhalten, Leichtsinn bekämpfen), 2. bestimmen (veranlassen, daß der Zögling wähle unter dem, was er dulden, haben und treiben wolle), 3. regeln (feste Vorsätze, Maximen, Grundsätze herausbilden), 4. das Gemüt in ruhiger Stimmung und den Geist in klarer Auffassung erhalten, 5. das Gemüt teilweise durch Beifall und Tadel bewegen und 6. zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen. — —

Welches ist denn nun der Hauptinhalt der ganzen Herbartschen Pädagogik? Das sagt uns der Autor selbst mit den Worten: „Der Unterricht bildet zunächst den Gedanken-

kreis, die Erziehung den Charakter; das Letzte ist Nichts ohne das Erste — darin besteht die Hauptsumme meiner Pädagogik."

(Über meinen Streit mit der Modephilosophie. 1814, Werke XII, S. 241.)

Zweiter Teil.

Speciellere Darstellung der wichtigsten Lehren.

Erster Abschnitt.

Das Ziel der wissenschaftlichen Pädagogik.

Wie bereits bemerkt, lautet die erste Hauptlehre der wissenschaftlichen Pädagogik: „Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und der Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse."

Die Philosophie ist diejenige Wissenschaft, welche durch Nachdenken über das Vorhandene und das, was sein soll, die Wahrheit zu erforschen oder Erkenntnis zu erlangen strebt. Der Teil dieser Wissenschaft, welcher über das, was sein soll, denkt und forscht, heißt, weil das Seinsollende durch das Handeln der Menschen verwirklicht wird, die praktische Philosophie, während die Philosophie, welche über das Vorhandene (die Welt, Gott, unsere Seele) denkende Erkenntnis lehrt, die theoretische Philosophie genannt wird. Das, was sein soll, ist das Gute, das Sittliche (die Tugend), und der Inbegriff wissenschaftlich geordneter Kenntnisse von demselben heißt auch die Sittenlehre oder Moral (Ethik). Unter der praktischen Philosophie, auf welche sich Herbart stützt, ist also nichts weiter zu verstehen, als die Sitten-

lehre, welche jedem Lehrer schon aus dem Religionsunterrichte zum teil bekannt ist und in derselben auch Pflichtenlehre (enthaltend Pflichten gegen Gott, unsern Nächsten und uns selbst) heißt. Herbart kam es vor allem darauf an, den Zögling zu einem guten Menschen heranzubilden, also des Erziehers höchste und schwerste Pflichten zu erfüllen, den Zögling so zu gestalten, daß er „bändige den eignen Willen“ und das Rechte und Gute vollbringe.

Wenn Herbart der Erziehung ein sittliches Endziel „die Tugend“*) (oder „die Charakterstärke der Sittlichkeit“)**) steckt, so will er damit doch andere berechtigte Zwecke, welche Pädagogen und gebildete Eltern von jeher bei ihrer Erziehungsthätigkeit sich steckten und noch jetzt sich stecken, wie die Pflege der Religiosität, der Denkfähigkeit, des Gemüts und Geschmacks, oder der Aneignung bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten, welche das Leben in einem Kulturstaate fordert, oder der Fachkenntnisse für einen gewissen Beruf nicht vernachlässigt wissen; denn der Unterricht soll ja ein erziehender sein und als solcher Lust und Streben (= Interesse) für jedes Hohe und Herrliche, dessen die menschliche Natur fähig ist, gleichmäßig erwecken und pflegen, und in seiner „Allgemeinen Pädagogik. Göttingen, 1806“ spricht Herbart es geradezu aus, daß auch die dem Leben dienenden Zwecke eine pädagogische Berechtigung haben. „Die Betrachtungsart, welche das Sittliche an die Spitze stellt, ist allerdings die Hauptansicht von der Erziehung, aber nicht die einzige und umfassende.“ (Allg. Pädag. S. 79.) „Weil menschliches Streben vielfach ist, so müssen die Sorgen der Erziehung vielfach sein.“ (S. 81.) — Herbart stellt nun (S. 83 bis 90 der allg. Pädag.) zwei Teile des pädagogischen Zwecks völlig gleichberechtigt neben einander: 1. Vielseitigkeit des Interesses, zur Erreichung der bloß möglichen künftigen Zwecke des Zöglings, 2. Sittlichkeit, zur Erreichung der notwendigen Zwecke des Zöglings. Die Pflege der Sittlichkeit schließt allerdings die des Denkens und Fühlens mit ein und setzt sie als Bedingungen voraus; denn sittlich im höheren Sinne kann nur die Person sein, welche Einsicht, denkende Beurteilung, Gemüt und Geschmack erlangt hat.

*) „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks.“ Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. § 8.

**) Man drückt den Zweck der Zucht durch die Worte aus: „Charakterstärke der Sittlichkeit.“ Umriß der pädagogischen Vorlesungen. § 141. S. 119.

Freilich werden hier manche Nicht-Herbartianer, welche gewohnt sind, in der Pädagogik von einer intellektuellen, ästhetischen, moralischen und religiösen, ferner von einer theoretischen und einer praktischen (Berufs-) Bildung zu hören, frappiert, wenn sie in der wissenschaftlichen Pädagogik den Satz verkündigen hören: „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks.“ Sie erklären diese Behauptung für eine Übertreibung und sagen: „Wenn wir die Kinder lesen und schreiben, die Jünglinge Latein und Mathematik lehren und sie 8 Jahre lang damit abmühen, so hat das mit der Sittlichkeit nichts zu schaffen; denn ein Mensch wird dadurch nicht edler und besser, daß er einen Brief lesen oder eine Quittung schreiben lernt. Die Römer können uns wohl Intelligenz, Lebensklugheit, Geschmack, nie aber den Kern der Tugend, die christliche Liebe, lehren und vorleben, ebensowenig wie das bloße Erlernen irgend einer fremden Sprache unsern sittlichen Willen läutert und veredelt. Die Mathematik lehrt uns wohl denken, übt uns im Messen, Zählen und Rechnen, lehrt uns unsere Grundstücke ausmessen, dient unserer intellektuellen Naturauffassung, schleift den Verstand u. s. w.; aber tugendhafter macht sie uns gewiß nicht. Intelligenz hat auch vermöge ihres unbedingten Wertes eine selbständige Existenz und Pflege zu beanspruchen, da ja auch die theoretische Philosophie, die Königin der Wissenschaften, eine von der Moral unabhängige Stellung beansprucht und überall erlangt“ u. s. w. u. s. w.

Man kann solche Ansichten aus der sogenannten „pädagogischen Diaspora“ schwer gründlich beseitigen, und Herbart, welcher bei seinen Vorlesungen eine lange Reihe von Jahren hindurch Niemeyers Pädagogik zu Grunde legte und sie zum Studium empfahl, hätte vielleicht besser gethan, wenn er auch später bei der Lehre dieses tüchtigen und klaren Pädagogen, welcher die Tugend wohl für das höchste, aber nicht das einzige Ziel der Erziehung erklärt,*) wie früher in der allgemeinen Pädagogik, einfach stehen geblieben

*) „A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.“ 3. Aufl. 1799 bis 1806. Teil I.— sagt: „Alles, was dem Menschen zur Entwicklung seiner in ihm schlummernden Kräfte verhilft, und das aus ihm bildet, was er zu werden fähig ist, kann man seine Ausbildung oder seine Erziehung in der weiteren Bedeutung des Wortes nennen.“ (S. 4.) „Der Unterricht unterscheidet sich also hauptsächlich darin von der Erziehung, daß er es recht eigentlich entweder mit dem Erkenntnis-

wäre und sich nicht von dem wissenschaftlichen Streben, alle Mittel und Thätigkeiten der Erziehung unter einen pädagogischen Hut zu bringen, d. i. alle pädagogischen Bestrebungen aus einem Prinzipe (dem der Sittlichkeit) abzuleiten. Dadurch wird der Sache hie und da Gewalt angethan; wer ein Prinzip allein verfolgt, gerät leicht in Gefahr, einseitig zu werden und andere berechtigte Forderungen unerfüllt zu lassen.

Doch wollen wir hier diesen Punkt verlassen, weil wir nicht beabsichtigen, den Meister hier zu kritisieren, sondern seine Lehren zu verdeutlichen. Die pädagogische Wissenschaft muß doch versuchen, das Viele aus Einem abzuleiten, und so verdient Herbarts Streben immerhin Anerkennung.

Wollen wir unser Ziel, Sittlichkeit des Zöglings, erreichen, so müssen wir auf denselben einwirken, ihn leiten, unterrichten, seine Gesinnung bilden, den Willen kräftigen und aufs Gute lenken, kurz alle die Mittel und Wege verfolgen, welche auf seine Seele anregend, bildend, veredelnd einwirken. Die Wissenschaft, welche uns das zu bildende Objekt, die menschliche Seele, kennen lehrt, ist aber die Psychologie oder die Seelenlehre. Herbart hat darum vollkommen recht, wenn er als die zweite Säule, auf welcher die

---

vermögen, oder mit der Hervorbringung gewisser mechanischer Fertigkeiten zu thun hat, indes die Erziehung sich auf alle körperliche und geistige Vermögen bezieht. (S. 5.) „In der Seele bedarf dieser Ausbildung der Verstand, das Gefühl, der Wille. So entsteht die intellektuelle, die ästhetische und die moralische Erziehung.“ (S. 16.) „Der Zweck der Erziehung wird am vollkommensten erreicht, wenn an dem Zögling ein guter Mensch hervorgeht. Er ahnet, ohne sich der Gründe deutlich bewußt zu sein, daß Sittlichkeit und Tugend das Höchste in der menschlichen Natur und die Annäherung an das Ideal der Tugend das ist, wodurch der Mensch allein einen wahren Wert bekommt.“ (S. 12 und 13.) „Es muß der höchste Grundsatz aller Erziehung bleiben: alle Kräfte des Menschen so zu entwickeln und auszubilden, daß dadurch die letzte Bestimmung des Menschen zur Sittlichkeit am vollkommensten erreicht werde.“ (S. 13 und 14.) „Der letzte und edelste Zweck aller Erziehung wird erreicht sein, wenn die Vollkommenheit der Seele durch eine harmonische Ausbildung ihrer sämmtlichen Kräfte, zur freien Wirksamkeit der Vernunft unter dem beständigen Einfluß reiner Sittlichkeit möglichst befördert ist.“ (S. 74 — Hienach ist dem bewährten Pädagogen Niemeyer die Bildung der Intelligenz und des Geschmacks nicht ein Mittel zur Bildung der Tugend, sondern die intellektuelle und die ästhetische Bildung haben, wie die moralische, eine Art selbständige und coordinierter Stellung. Tugend ist wohl das wertvollste, höchste und letzte Ziel, aber nicht das einzige und nicht, wie bei Herbart, das Ganze der Erziehung

Pädagogik sicher fußen kann, die Psychologie aufstellt. Mehr als jeder andere Pädagog stützt er jeden großen und kleinen Schritt, jeden Unterrichtsgegenstand, jeden Lehrgang, jede Methode, jede Lektion, jede Unterrichtsform, jede Zuchtmaßregel auf die Lehren der Psychologie, und darin besteht eben mit seine noch nicht übertroffene Größe. Ein weiteres Moment seines Ansehens besteht sodann darin, daß er als echter Baumeister zu diesen beiden Säulen, Sitten- und Seelenlehre, nicht von fremden Händen erbaute Werke benutzte, sondern durch Fleiß und Selbstthätigkeit sie auch selbst schuf.

Wir wollen uns jetzt noch mit den Hauptpunkten der Herbartschen Ethik beschäftigen. Es ist ja richtig, daß es schon vor Herbart Sittenlehren gegeben hat, nach welchen unser Volk und die Jugend recht wohl erzogen werden können, und wollte Gott, daß ihre Gebote von allen Leitern und Geleiteten, von allen Erziehern und Zöglingen stets streng befolgt worden wären und immer befolgt würden! Haben wir nicht in den zehn Geboten, in den Lehren der Propheten, Christi und der Apostel, z. B. in der Bergpredigt, in Pauli I. Korinth. 13 über die christliche Liebe, ferner in allen Kanzelvorträgen und christlichen Religionsbüchern, besonders im Kapitel von den allgemeinen und besonderen Nächstenpflichten, eine vortreffliche Sittenlehre, welcher nichts weiter als gehorsame Jünger fehlen? — Gewiß. Weiter lehrten auch die Philosophen die Moral. Der Schottischen Schule der Moralphilosophie galt schon das Wohlwollen gegen alle Menschen sowohl für den Grund der Pflichten, als der wahren Glückseligkeit. Immanuel Kant, der Weise von Königsberg, lehrte: „Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Grundsatz einer allgemeinen Gesetzgebung gelten kann," oder: „Behandle die andern so, wie du von ihnen behandelt sein willst. Handle uneigennützig, vernunftgemäß!" — Fichtes Moralprinzip lautet: „Handle nach deinem Gewissen." Herbart gebürt aber das Verdienst, daß er das Gute, welches viele Seiten hat, allseitig, gründlich und klar zeichnet und, alle dabei möglichen Verhältnisse des Willens erschöpfend, sämtliche Grundsätze entwickelt und systematisch zusammenstellt, welche der Erzieher und der Zögling ins Auge zu fassen haben, wenn sie ihre gemeinsame Aufgabe lösen wollen. Dadurch wird der Weg zum

lungen oder die biblische Geschichte, oder die Weltgeschichte, oder Länder, Tiere u. s. w. kennen zu lernen. — Denke ich über diese Gegenstände nach, frage ich also nach Grund und Folge, Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel (warum? wodurch? wozu? womit? 2c.), so ist das spekulative Interesse thätig.

Fälle ich Urteile über Gegenstände der Natur und der Kunst, ob sie uns wohlgefallen oder nicht, und über menschliche Handlungen, ob sie uns wohlgefällig oder mißfällig sind, so ist das ästhetische Interesse thätig. — Das sympathetische Interesse ist die Teilnahme für eine Person, also das Mitleid und die Mitfreude; das soziale oder gesellschaftliche Interesse ist die Teilnahme für eine menschliche Vereinigung (z. B. die Familie, einen Verein für Wissenschaft, Kunst und Sittlichkeit, für die Gemeinde, den Staat, die Schule 2c.), also der Gemeinsinn, und das religiöse Interesse ist die Gottergebenheit und Frömmigkeit.

Durch die Pflege aller dieser Interessen wird der Zögling vielseitig; sie sollen alle gleichmäßig berücksichtigt werden: — daher die Ausdrücke gleichschwebendes vielseitiges Interesse. Es bedarf wohl kaum noch der besonderen Bemerkung, daß der Ausdruck vielseitiges Interesse nicht stofflich, sondern dynamisch zu verstehen ist. Nach Herbart soll der Schüler nicht für vielerlei Stoffe auf einmal sich interessieren und dadurch seinen Geist zersplittern und zerstreuen, sondern im Gegenteil weniges mit Gründlichkeit und Tiefe treiben, dieses soll mit den bereits vorhandenen Seelengebilden innig verknüpft und so das ganze Innere des Zöglings allseitig in Thätigkeit gesetzt und entwickelt werden.

Zur Pflege des Interesses ist nun nötig, unwillkürliche Aufmerksamkeit im Schüler zu erwecken (siehe oben). Die Vielseitigkeit wird bewirkt durch Vertiefung in die mannigfaltigen Seiten menschlichen Wissens und Könnens, und, um der Zerstreuung zu wehren und bei dem Vielen des Nach- und Nebeneinander im Unterrichte doch die Einheit der Person zu wahren, müssen Vereinigung des nebeneinander Gelernten (= Konzentration des Unterrichts) und Übersicht über das nacheinander Gelernte (Besinnung) eintreten.

Jede methodische Einheit, d. h. jedes kleine Pensum für eine oder einige Stunden, muß darum in der Regel die folgen-

den vier formalen Stufen des Unterrichts, die der Klarheit, der Association, des Systems und der Methode, durchschreiten; sie bilden die Gliederung (Artikulation) des Unterrichts. Was sollen diese Termini technici bedeuten?

A. Die Klarheitsstufe. Ein konkreter Stoff wird allseitig im einzelnen betrachtet, z. B. der Abschnitt einer Erzählung, die Beschreibung eines Naturgegenstandes, bis der Schüler eine klare Vorstellung gewonnen hat.

B. Association. Andere ähnliche bekannte Beispiele oder Fälle werden gesucht und mit dem unter A. aufgeführten Stoffe verglichen.

C. System. Das Begriffliche und Gesetzliche, welches alle diese Stoffe enthalten, werden fixiert, das Unterrichtsergebnis wird in Begriffen oder Urteilen zusammengefaßt und geordnet.

D. Einübung oder Methode. Das Gelernte wird durch verschiedene Fragen und Aufgaben eingeübt und in mannigfaltiger Weise angewendet.

Giebt man vor Eintritt in die erste Stufe eine kurze Vorbereitung, wie manche Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik verlangen, um das Neue an bereits Bekanntes anzuschließen und dieses zu zergliedern und zu berichtigen (Analyse), so würden dann 5 formale Stufen vorhanden sein. (Beispiele siehe unten im 2. Teile, Abschn. 5, Kap. 5.)

Bei Behandlung mancher Stoffe findet die Gliederung desselben in diesen 4 formalen Stufen keine oder keine vollständige Anwendung; z. B. wenn es sich in der Geographie, der Naturkunde und der Geschichte nur darum handelt, dem Schüler ein neues Objekt zu beschreiben, oder ihm ein Faktum, eine Thatsache vorzuführen und auszumalen, d. i. beim bloßen darstellenden Unterrichte, oder wenn der Gegenstand des Unterrichts, wie der Katechismusunterricht, das Lesen einer Grammatik, bereits Allgemeines (Begriffe und Lehren) enthält.

Außer dem hier hervorgehobenen darstellenden Unterrichte unterscheidet die wissenschaftliche Pädagogik noch den analytischen Gang desselben, welcher Bekanntes zergliedert, berichtigt, erweitert und ordnet, und den rein synthetischen, welcher Neues verführt. Ein weiteres Eingehen auf diese Unterscheidung wird weiter unten

in dem Kapitel erfolgen, welches von den Methoden und Lehrformen speciell handelt.

Die Konzentration des Unterrichts, ein von der wissenschaftlichen Pädagogik zuerst geschaffener und ausgeprägter Begriff, ist die natürliche Verbindung der verschiedenen Gedankenkreise, wie sie durch die nebeneinander betriebenen Unterrichtsfächer entstehen. Manche Pädagogen, wie Ziller*), verlangen hier ein vollständiges Dominieren eines Stoffes, des kulturgeschichtlichen, über die übrigen Stoffe, andere Meister, wie Herbart und Stoy**), gehen nicht so weit und legen das Hauptgewicht mehr auf die persönliche Einwirkung des Lehrers auf den Zögling. Die Konzentration des Unterrichts stützt sich auf die psychologische Lehre, daß das, was in der Seele isoliert bleibt, keine Bedeutung hat, und nur eine innige Verbindung des Verwandten und sich Ergänzenden die Einheit des persönlichen Bewußtseins wahrt. Hiernach muß eine rationale Pädagogik verlangen, daß zwischen den verschiedenen Unterrichtsfächern die innigen Beziehungen sorgfältig gepflegt, nicht die heterogensten Gegenstände unvermittelt neben einander betrieben werden und einzelne Vorstellungen nicht isoliert bleiben.

Drittes Kapitel.

Die Zucht.

Zucht ist das Benehmen des Erziehers gegen den Zögling, welches durch das Ziel der sittlichen Bildung bestimmt wird. Es bleibt, wie Herbart selbst an irgend einer Stelle sagt, der Zucht nichts übrig, als den Gedankenkreis in Handeln umzusetzen. Die Zucht ergänzt den Unterricht. Herbart faßt die Zucht als eine Gehilfin des Unterrichts auf; Unterricht muß ihr vorausgehen.

In der Lehre von der Zucht sind die leitenden Begriffe: Charakter und Sittlichkeit.

Die pädagogische Wissenschaft unterscheidet zwischen einem objektiven und einem subjektiven Charakter. Der objektive

*) Ziller, Jahrbücher für wissenschaftliche Pädagogik.

**) Stoy, Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik. 2. Auflage, Leipzig, 1878.

Charakter ist der schon gewordene, sowohl durch Natur als Erziehung, das ganze unbewußte Facit; der subjektive dagegen ist die bewußte absichtliche Fortbildung des Gewordenen durch den Zögling selbst in seinen reiferen Jahren. — Der objektive Charakter begreift hiernach zuvörderst alle die Keime und Züge eines bestimmten Willensgepräges in sich, welche sich als Anlage im jungen Menschen schon vorfinden, ferner alle die Richtungen, welche er durch die Einwirkung anderer, durch Umgebung und Umgang, Unterricht und Zucht allmählich annimmt. Alle diese Züge und Richtungen des Charakters zeigen sich darin, was der Zögling duldet, was er haben und treiben will. Diese objektive Seite des Charakters bildet sich zuerst; die subjektive tritt erst in späteren Jahren bei höherem Bildungsgrade ein. Schreitet nämlich der Zögling in seiner inneren Ausbildung fort, so tritt bei ihm, sowohl auf dem intellektuellen, wie auf dem ethischen Gebiete endlich ein Zeitpunkt ein, in welchem eine Selbstbeurteilung, ein Reflektieren über sich, eine Prüfung seines eigenen Innern (= Selbstbewußtsein) stattfindet. Es treten ihm dann auf dem Gebiete des Charakters alle die bis jetzt entstandenen Bildungen als ein Objekt seiner Wahrnehmung oder Selbstbeobachtung entgegen. Das bisher Gewordene erfährt dann eine Billigung oder Mißbilligung, eine Fortbildung oder Änderung, und nicht ohne Kampf findet nun die Selbsterziehung, eine Neuerzeugung des Innern statt. Aus dieser Selbstbeobachtung, Selbstbeurteilung und Selbstbildung des Willens besteht nun der subjektive Charakter, als ein Produkt des sich prüfenden und wollenden Subjektes. Soll diese Selbstbeurteilung die volle Wärme besitzen, so muß sie aus einzelnen Beispielen, in welchen der Zögling wirklich oder fantasierend gehandelt, also die abzuleitenden Grundsätze erlebt hat, herausgebildet sein; soll sie die volle Stärke haben, so muß sie durch eine religiöse Gesinnung getragen werden. In dieser Selbstkritik muß ferner der Zögling unterstützt werden durch edle Persönlichkeiten, welche ihm nahe stehen, oder in welche er sich durch Lieblingslektüre versenkt hat; sie müssen sein eigenes Gewissen ihm zeigen oder ihn schauen lassen, nachdem er sich allgemeine Grundsätze gebildet hat. Es muß sodann ein förmlicher Prozeß der inneren Wiedergeburt beim Zöglinge durchgeführt werden, wobei ein Selbstkampf gegen die in

jedem Menschen vorhandenen niedern unsittlichen Neigungen, Begierden und Willensregungen in den meisten Fällen nicht zu vermeiden ist. (Vergl. weiter: Ziller Vorlesungen über allg. Pädag. §. 28 und 29. S. 326 ff.)

Die wichtigsten Maßregeln der Zucht sind nun folgende:

1. Sorge für Verhütung und Überwindung der Affekte und Leidenschaften, weil ein sittlicher Charakter nur bei ruhiger Gemütsverfassung und bei besonnenem Urteil gedeihen kann! Wie? — lehrt die Psychologie.

2. Erhalte, befestige zuvörderst das Edle und Gute, was sicher und entschieden als Keim und Zug von Natur im Zöglinge liegt; entwickele es zur Tugend und schütze es vor Gefahren. Befruchte die Seele mit edlem Samen und edler Thätigkeit; dränge das aufkeimende Böse zurück.

Auch bei schon verdorbenen Zöglingen giebt es neben manchen Auswüchsen und Dornen noch gute Knospen, welche zu pflegen sind.

Originalität, als eine heilige Gabe der Natur, und Individualität, als die Summe der angeborenen und erworbenen Anlagen, sind zu achten und möglichst zu schonen; von diesem bekannten Kern aus hat die Erziehung die Entwickelung des ganzen Menschen zu beginnen, laut des großen Grundsatzes, daß das Neue an das Bekannte anzuschließen ist und das, was der Zögling vor aller Erziehung ist, allein der Ausgangs- und Beziehungspunkt aller Erziehung sein kann und soll.

Nicht zum Spiegelbilde des Erziehers soll also der Zögling gestaltet, sondern es soll ihm nur dazu geholfen werden, seinen eigenen Lebenskern, sein eigenes besseres Selbst aus sich heraus so zu entfalten und zu gestalten, daß sie den sittlichen Forderungen allseitig entsprechen. Wie ein bescheidener Arzt, so nenne sich auch der Erzieher einen Gehilfen der Natur. Die Natur heilt durch Unterstützung des Arztes, der innere Mensch soll sich später, wenn er zum vollen Selbstbewußtsein gelangt, unter Mitwirkung und Anleitung der Erwachsenen selbst erziehen.

Nur da, wo die Individualität vom Wege nach dem allgemeinen menschlichen Ziele abirrt, ist ihr entgegenzuwirken und sie wieder auf den rechten Pfad zu bringen.

3. Bei sittlich schwachen und kranken Zöglingen treten als pädagogische Veranstaltungen Belohnungen und Bestrafungen ein, um dem irrenden und fehlenden Zögling als Reiz- und Anregungsmittel zur sittlichen Besserung zu dienen. — Die eigentlichen Erziehungsstrafen sind nicht, wie die Regierungsstrafen, an ein Maß der Vergeltung gebunden, sondern müssen so abgemessen werden, daß sie dem Zöglinge immer noch als gutgemeinte Warnung erscheinen und nicht dauernden Widerwillen gegen den Erzieher erregen. Die Empfindungsweise des Individuums kommt hier hauptsächlich in Frage.

Ferner will die Erziehung nicht, wie die Regierung, durch Strafen ein bestimmtes Quantum von Wehe auf irgend eine Weise erwidern, sondern die natürlichen Folgen menschlicher Handlungen nachahmen (indem z. B. dem Lügner das Vertrauen entzogen wird ꝛc.), weil die Erziehung den Zögling schon früh so bestimmen soll, wie er sich bei reiferer Erfahrung, vielleicht durch Schaden gewitzigt, selbst bestimmt finden würde.

Die Zucht kann nicht anders, als in Verbindung mit dem Unterrichte ihr Werk vollführen. Namentlich sind später die Schüler über die sittlichen Ideen zu belehren.

Liebe und Autorität sind auch die Voraussetzungen zur Anwendung der Erziehungsmaßregeln. Mit Eintritt der Selbsterziehung des Zöglings zieht sich die Zucht allmählich zurück.

Summa aller Erziehungsmaßregeln:

Die Zucht soll 1. halten (anhalten — zum Rechten, das angefangene Gute erhalten — und vom Bösen abhalten, Leichtsinn bekämpfen), 2. bestimmen (veranlassen, daß der Zögling wähle unter dem, was er dulden, haben und treiben wolle), 3. regeln (feste Vorsätze, Maximen, Grundsätze herausbilden), 4. das Gemüt in ruhiger Stimmung und den Geist in klarer Auffassung erhalten, 5. das Gemüt teilweise durch Beifall und Tadel bewegen und 6. zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen. — —

Welches ist denn nun der Hauptinhalt der ganzen Herbartschen Pädagogik? Das sagt uns der Autor selbst mit den Worten: „Der Unterricht bildet zunächst den Gedanken-

kreis, die Erziehung den Charakter; das letzte ist Nicht ohne das Erste — darin besteht die Hauptsumme meiner Pädagogik."

(Über meinen Streit mit der Modephilosophie. 1814, Werke XII, S. 241.)

Zweiter Teil.

peciellere Darstellung der wichtigsten Lehren.

Erster Abschnitt.

Das Ziel der wissenschaftlichen Pädagogik.

Wie bereits bemerkt, lautet die erste Hauptlehre der wissen-
schaftlichen Pädagogik: „Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von
r praktischen Philosophie und der Psychologie. Jene zeigt das
iel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse."

Die Philosophie ist diejenige Wissenschaft, welche durch Nach-
enken über das Vorhandene und das, was sein soll, die Wahrheit
u erforschen oder Erkenntnis zu erlangen strebt. Der Teil dieser
Wissenschaft, welcher über das, was sein soll, denkt und forscht,
eißt, weil das Seinsollende durch das Handeln der Menschen
erwirklicht wird, die praktische Philosophie, während die
Philosophie, welche über das Vorhandene (die Welt, Gott, unsere
Seele) denkende Erkenntnis lehrt, die theoretische Philosophie
genannt wird. Das, was sein soll, ist das Gute, das
Sittliche (die Tugend), und der Inbegriff wissenschaftlich ge-
ordneter Kenntnisse von demselben heißt auch die Sittenlehre
oder Moral (Ethik). Unter der praktischen Philosophie, auf welche
sich Herbart stützt, ist also nichts weiter zu verstehen, als die Sitten-

lehre, welche jedem Lehrer schon aus dem Religionsunterrichte zum teil bekannt ist und in derselben auch Pflichtenlehre (enthaltend Pflichten gegen Gott, unsern Nächsten und uns selbst) heißt. Herbart kam es vor allem darauf an, den Zögling zu einem guten Menschen heranzubilden, also des Erziehers höchste und schwerste Pflichten zu erfüllen, den Zögling so zu gestalten, daß er „bändige den eignen Willen" und das Rechte und Gute vollbringe.

Wenn Herbart der Erziehung ein sittliches Endziel „die Tugend"*) (oder „die Charakterstärke der Sittlichkeit")**) steckt, so will er damit doch andere berechtigte Zwecke, welche Pädagogen und gebildete Eltern von jeher bei ihrer Erziehungsthätigkeit sich steckten und noch jetzt sich stecken, wie die Pflege der Religiosität, der Denkfähigkeit, des Gemüts und Geschmacks, oder der Aneignung bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten, welche das Leben in einem Kulturstaate fordert, oder der Fachkenntnisse für einen gewissen Beruf nicht vernachlässigt wissen; denn der Unterricht soll ja ein erziehender sein und als solcher Lust und Streben (= Interesse) für jedes Hohe und Herrliche, dessen die menschliche Natur fähig ist, gleichmäßig erwecken und pflegen, und in seiner „Allgemeinen Pädagogik. Göttingen, 1806" spricht Herbart es geradezu aus, daß auch die dem Leben dienenden Zwecke eine pädagogische Berechtigung haben. „Die Betrachtungsart, welche das Sittliche an die Spitze stellt, ist allerdings die Hauptansicht von der Erziehung, aber nicht die einzige und umfassende." (Allg. Pädag. S. 79.) „Weil menschliches Streben vielfach ist, so müssen die Sorgen der Erziehung vielfach sein." (S. 81.) — Herbart stellt nun (S. 83 bis 90 der allg. Pädag.) zwei Teile des pädagogischen Zwecks völlig gleichberechtigt neben einander: 1. Vielseitigkeit des Interesses, zur Erreichung der bloß möglichen künftigen Zwecke des Zöglings, 2. Sittlichkeit, zur Erreichung der notwendigen Zwecke des Zöglings. Die Pflege der Sittlichkeit schließt allerdings die des Denkens und Fühlens mit ein und setzt sie als Bedingungen voraus; denn sittlich im höheren Sinne kann nur die Person sein, welche Einsicht, denkende Beurteilung, Gemüt und Geschmack erlangt hat.

*) „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks." Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. § 8.

**) Man drückt den Zweck der Zucht durch die Worte aus: „Charakterstärke der Sittlichkeit." Umriß der pädagogischen Vorlesungen. § 141. S. 119.

Freilich werden hier manche Nicht-Herbartianer, welche gewohnt
, in der Pädagogik von einer intellektuellen, ästhetischen,
ralischen und religiösen, ferner von einer theoretischen
einer praktischen (Berufs-) Bildung zu hören, frappiert, wenn
in der wissenschaftlichen Pädagogik den Satz verkündigen hören:
ugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks." Sie
ären diese Behauptung für eine Übertreibung und sagen: „Wenn
die Kinder lesen und schreiben, die Jünglinge Latein und Mathe-
tik lehren und sie 8 Jahre lang damit abmühen, so hat das mit
Sittlichkeit nichts zu schaffen; denn ein Mensch wird dadurch
ht edler und besser, daß er einen Brief lesen oder eine Quittung
reiben lernt. Die Römer können uns wohl Intelligenz, Lebens-
gheit, Geschmack, nie aber den Kern der Tugend, die christliche
be, lehren und vorleben, ebensowenig wie das bloße Erlernen
end einer fremden Sprache unsern sittlichen Willen läutert und
edelt. Die Mathematik lehrt uns wohl denken, übt uns im
essen, Zählen und Rechnen, lehrt uns unsere Grundstücke aus-
essen, dient unserer intellektuellen Naturauffassung, schleift den
rstand u. s. w.; aber tugendhafter macht sie uns gewiß nicht.
telligenz hat auch vermöge ihres unbedingten Wertes eine selb-
ndige Existenz und Pflege zu beanspruchen, da ja auch die theoretische
ilosophie, die Königin der Wissenschaften, eine von der Moral
abhängige Stellung beansprucht und überall erlangt" u. s. w. u. s. w.

Man kann solche Ansichten aus der sogenannten „pädagogischen
iaspora" schwer gründlich beseitigen, und Herbart, welcher bei
nen Vorlesungen eine lange Reihe von Jahren hindurch Niemeyers
ädagogik zu Grunde legte und sie zum Studium empfahl, hätte
elleicht besser gethan, wenn er auch später bei der Lehre dieses
chtigen und klaren Pädagogen, welcher die Tugend wohl für das
öchste, aber nicht das einzige Ziel der Erziehung erklärt,*)
ie früher in der allgemeinen Pädagogik, einfach stehen geblieben

*) „A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts." 3. Aufl.
99 bis 1806. Teil I.— sagt: „Alles, was dem Menschen zur Entwicklung seiner
ihm schlummernden Kräfte verhilft, und das aus ihm bildet, was er zu werden
hig ist, kann man seine Ausbildung oder seine Erziehung in der weiteren Bedeutung
s Wortes nennen." (S. 4.) „Der Unterricht unterscheidet sich also hauptsächlich
rin von der Erziehung, daß er es recht eigentlich entweder mit dem Erkenntnis-

wäre und sich nicht von dem wissenschaftlichen Streben, alle Mit
und Thätigkeiten der Erziehung unter einen pädagogisch
Hut zu bringen, d. i. alle pädagogischen Bestrebungen aus ein
Prinzipe (dem der Sittlichkeit) abzuleiten. Dadurch wird
Sache hie und da Gewalt angethan; wer ein Prinzip allein verf
gerät leicht in Gefahr, einseitig zu werden und andere berech
Forderungen unerfüllt zu lassen.

Doch wollen wir hier diesen Punkt verlassen, weil wir
beabsichtigen, den Meister hier zu kritisieren, sondern seine
zu verdeutlichen. Die pädagogische Wissenschaft muß doch versu
das Viele aus Einem abzuleiten, und so verdient Herb
Streben immerhin Anerkennung.

Wollen wir unser Ziel, Sittlichkeit des Zöglings, erre
so müssen wir auf denselben einwirken, ihn leiten, unterrichten,
Gesinnung bilden, den Willen kräftigen und aufs Gute lenken,
alle die Mittel und Wege verfolgen, welche auf seine Seele
regend, bildend, veredelnd einwirken. Die Wissenschaft, welche
das zu bildende Objekt, die menschliche Seele, kennen lehrt, ist
die Psychologie oder die Seelenlehre. Herbart hat da
vollkommen recht, wenn er als die zweite Säule, auf welcher

vermögen, oder mit der Hervorbringung gewisser mechanischer Fertigkeiten zu
hat, indes die Erziehung sich auf alle körperliche und geistige Vermögen be
(S. 5.) „In der Seele bedarf dieser Ausbildung der Verstand, das Gefüh
Wille. So entsteht die intellektuelle, die ästhetische und die moralische Erzieh
(S. 16.) „Der Zweck der Erziehung wird am vollkommensten erreicht, wenn
dem Zögling ein guter Mensch hervorgeht. Er ahnet, ohne sich der Gründe d
bewußt zu sein, daß Sittlichkeit und Tugend das Höchste in der menschlichen N
und die Annäherung an das Ideal der Tugend das ist, wodurch der Mensch
einen wahren Wert bekommt." (S. 12 und 13.) „Es muß der höchste Grun
aller Erziehung bleiben: alle Kräfte des Menschen so zu entwickeln und
zubilden, daß dadurch die letzte Bestimmung des Menschen zur Sittlichkei
vollkommensten erreicht werde." (S. 13 und 14.) „Der letzte und edelste
aller Erziehung wird erreicht sein, wenn die Vollkommenheit der Seele durch
harmonische Ausbildung ihrer sämmtlichen Kräfte, zur freien Wirksamkeit der Verm
unter dem beständigen Einfluß reiner Sittlichkeit möglichst befördert ist." (S.
— Hienach ist dem bewährten Pädagogen Niemeyer die Bildung der Intelli
und des Geschmacks nicht ein Mittel zur Bildung der Tugend, sondern die intellek
und die ästhetische Bildung haben, wie die moralische, eine Art selbständ
und coordinierter Stellung. Tugend ist wohl das wertvollste, höchste und
Ziel, aber nicht das einzige und nicht, wie bei Herbart, das Ganze der Erzie

agogik sicher fußen kann, die Psychologie aufstellt. Mehr jeder andere Pädagog stützt er jeden großen und kleinen Schritt, n Unterrichtsgegenstand, jeden Lehrgang, jede Methode, jede ion, jede Unterrichtsform, jede Zuchtmaßregel auf die Lehren Psychologie, und darin besteht eben mit seine noch nicht über- sene Größe. Ein weiteres Moment seines Ansehens besteht so- n darin, daß er als echter Baumeister zu diesen beiden Säulen, ten- und Seelenlehre, nicht von fremden Händen erbaute Werke utzte, sondern durch Fleiß und Selbstthätigkeit sie auch selbst schuf.

Wir wollen uns jetzt noch mit den Hauptpunkten der Her- rtschen Ethik beschäftigen. Es ist ja richtig, daß es schon Herbart Sittenlehren gegeben hat, nach welchen unser Volk und Jugend recht wohl erzogen werden können, und wollte Gott, ; ihre Gebote von allen Leitern und Geleiteten, von allen Er- hern und Zöglingen stets streng befolgt worden wären und immer olgt würden! Haben wir nicht in den zehn Geboten, in den ren der Propheten, Christi und der Apostel, z. B. in der Berg- edigt, in Pauli I. Korinth. 13 über die christliche Liebe, ferner in en Kanzelvorträgen und christlichen Religionsbüchern, besonders Kapitel von den allgemeinen und besonderen Nächstenpflichten, ie vortreffliche Sittenlehre, welcher nichts weiter als gehorsame inger fehlen? — Gewiß. Weiter lehrten auch die Philosophen : Moral. Der Schottischen Schule der Moralphilosophie galt on das Wohlwollen gegen alle Menschen sowohl für n Grund der Pflichten, als der wahren Glückseligkeit. Imma- iel Kant, der Weise von Königsberg, lehrte: „Handle so, daß ie Maxime deines Willens jederzeit zugleich als rundsatz einer allgemeinen Gesetzgebung gelten nn," oder: „Behandle die andern so, wie du von ihnen handelt sein willst. Handle uneigennützig, vernunft- emäß!" — Fichtes Moralprinzip lautet: „Handle nach deinem ewissen." Herbart gebürt aber das Verdienst, daß er das Gute, elches viele Seiten hat, allseitig, gründlich und klar zeichnet und, lle dabei möglichen Verhältnisse des Willens erschöpfend, sämtliche rundsätze entwickelt und systematisch zusammenstellt, welche der rzieher und der Zögling ins Auge zu fassen haben, wenn sie ihre emeinsame Aufgabe lösen wollen. Dadurch wird der Weg zum

Ziele erleuchtet und erleichtert. Der von Herbart bei seiner Untersuchung eingeschlagene Weg ist nicht der der Ableitung aus der Erfahrung, sondern der des abstrakten Denkens und Forschens über den menschlichen Willen (der der Spekulation).

Herbart stellt fünf Grundlehren auf und nennt sie, weil sie die Musterbilder von dem enthalten, was sein oder geschehen soll, die sittlichen Ideen; wer sie befolgt, ist ein guter Mensch und, wenn er sie mit starkem, konsequentem Willen durchführt, ein edler Charakter.

Wir wollen nun versuchen, diese Ideen durch Beispiele zu illustrieren.

Zweiter Abschnitt.

Die fünf praktischen Ideen.

Erstes Kapitel.

Anwendung der praktischen Ideen auf einzelne Personen. Ursprüngliche Ideen.

1. Die innere Freiheit.

Beispiele. a) Dein Freund ist dem Trunke ergeben, du stellst ihm das sittlich Verwerfliche dieses Lasters vor; er ist auch davon überzeugt, daß die Trunksucht ein Laster ist, und dennoch betrinkt er sich wieder.

b) Als ein junger Mensch stahl J. J. Rousseau in einer adeligen Familie ein schönes seidenes Band, wie er in seinen Bekenntnissen selbst erzählt. Um den auf ihn fallenden Verdacht von sich abzulenken, bezichtigte er vor der ganzen Familie ein schuldloses Mädchen, eine Dienerin, dieses Vergehens. Rousseau hielt Diebstahl, Lüge, Verleumdung, wie wir aus seiner später eintretenden Reue sehen, für unrecht.

c) Pilatus. Obwohl er von Christi Unschuld überzeugt war, ließ er den Schuldlosen doch kreuzigen.

d) Ein reicher Mann, welcher, wegen grober Fälschung angeklagt, in Untersuchungshaft sich befindet, bietet einem armen, tief in Schulden geratenen Gefängniswärter 10000 Mark, wenn er ihn entfliehen lasse. Letzterer könnte sich mit einem Male aus der Not retten; allein die That widerspricht seiner besseren Überzeugung; darum lehnt er das Anerbieten ab.

Die Handlungen unter a), b) und c) mißfallen, weil das Wollen der aufgeführten Personen mit ihrer sittlichen Einsicht oder ihrer besseren Überzeugung in Widerspruch steht. Das Wollen des unter d) genannten armen Mannes gefällt hingegen unbedingt und allgemein, weil es mit dessen Überzeugung (eigenem Vorbilde) harmoniert.

Auch das unselbständige Befolgen fremder Einsicht, selbst wenn sie gut ist, gefällt nicht so, als die Befolgung der eigenen Einsicht. Wer etwas will ohne eigenes sittliches Urteil, dem fehlt ein wesentliches Erfordernis der sittlichen Würde, und er befindet sich noch im Zustande der Unmündigkeit.

Die in einem Vernunftwesen oder in einem Bewußtsein stattfindende Übereinstimmung des Wollens mit der sittlichen Einsicht (dem eigenen Vorbilde) oder die Überzeugungstreue — im Gegensatze zu Stumpfsinn, Mangel an eigenem Urteil, Gesinnungslosigkeit und Handeln gegen seine Überzeugung — heißt innere Freiheit, und zwar deshalb, weil ein solcher Wille, welcher seiner bessern Einsicht (der Stimme des Gewissens) folgt, von der Herrschaft niederer Begehrungen, Neigungen und Affekte, von der Macht des Bösen sich frei macht und somit selbständig ist. Man will, wenn man innerlich frei ist, das, was die sittliche Einsicht billigt, und unterläßt, was sie mißbilligt.

Die innere Freiheit ist die erste Norm für unser Wollen; um sie zu gewinnen, werden unser Wille und unsere sittliche Einsicht, als dem Ursprunge und Kerne des Willens, mit einander verglichen oder beide zu einander in Beziehung gesetzt. — Diese Idee der innern Freiheit hat nur einen formalen Wert; sie weist auf die andern Ideen, welche die sittliche Überzeugung des Menschen bilden: die des Wohlwollens, des Rechts und der Vergeltung hin. Ein

Dieb aus Überzeugung soll erst seine Überzeugung ändern und dann erst diese Idee befolgen, wenn er sittlich handeln will.

2. Die Vollkommenheit.

a) Ludwig XVI. von Frankreich (1774 bis 1793) war ein gutmütiger Mann, welcher das Gute wollte und Wohlwollen für das französische Volk hegte; allein er zeigte einen schwachen Willen. Bald gehorchte er den Forderungen seiner Hofpartei, bald denen des Volkes. Er berief den Minister Necker als Retter des Landes, dann entließ er ihn wieder auf Drängen des Hofs; später nahm er ihn wieder an, um ihn nochmals zu entlassen, und so fort. Geschichtsschreiber nennen ihn ein schwankes Rohr.

b) Die drei Jäger in Uhlands Gedicht, welche den weißen Hirsch jagen wollten. Sie besaßen ein träumerisches Wesen und ein schwaches Wollen.

c) Hamlet in Shakespeares Tragödie nahm sich vor, den Mord seines Vaters an den Missethätern zu rächen. Vor Träumen und Grübeln kommt er nicht zur That.

d) Napoleon I. führte durch seinen Willen großartige Feldzüge ins Werk. Nach der furchtbaren Niederlage in Rußland (1812) gab er seine Sache nicht für verloren, sondern erschien (im Frühling 1813) aufs neue auf dem Wahlplatze. Ganz Europa hat er später gegen sich — er geht auf die ihm wiederholt gestellten Friedensbedingungen nicht ein. — Er setzt in seinem Reiche auch große Reformen durch, sorgt für die Gesetzgebung (Code Napoleon), für Wissenschaft und Kunst. Er war nicht nur ein tüchtiger Feldherr, sondern auch ein großer Regent und Gesetzgeber, ein genialer Mann.

e) Der Johanniterritter in Schillers Ballade: „Der Kampf mit dem Drachen" setzt die Liebe seines Vorgesetzten, seine Stellung, ja sein Leben, kurz alles daran, den Drachen zu töten.

f) Odysseus, Julius Cäsar, Friedrich der Große.

Das unter a, b und c bezeichnete Wollen mißfällt, weil es schwach war, das unter d, e und f vorgeführte gefällt, abgesehen von der Güte der That, durch seine Stärke, durch die Willens- und Thatkraft als solche, sowie durch seine Vielseitigkeit und die in seinen einzelnen Strebungen sich zeigende Überein-

nmung. Das letztere Wollen gefällt beſſer, als das erſtere, weil vollkommner iſt.

Schon in einer Perſon können verſchiedene Willensregungen treten: einerſeits innerlich kräftige, vielſeitige und zu m Zwecke zuſammenſtimmende, andererſeits ſchwächliche, ſeitige und ſich widerſprechende. Die erſteren gefallen er, weil ſie vollkommner ſind oder der Idee der Vollkommenheit ſprechen. Sie vergleicht das Wollen in einer Perſon in Hinſicht innere Stärke (Intenſität), Größe oder Umfang (Extenſion) deren Zuſammenwirken zu einem Ziele (Konzentration), alſo der Quantität mit einem andern, welches in dieſer Beziehung ht ſo vollkommen iſt. Wer alſo kräftige, reiche und zu einem ele zuſammenfaſſende Strebungen zeigt, hat ein vollkommnes ollen (vollkommen in Hinſicht der Quantität). Vollkommenheit deutet hier nicht den Inbegriff aller guten Eigenſchaften im höchſten rade, ſondern das Kommen zum Vollen oder zu ſeiner ülle.

Auch die Idee der Vollkommenheit hat noch keinen eigentlichen tlichen Inhalt; ſie iſt nur formale Idee.

In der wiſſenſchaftlichen Pädagogik beſchränkt man übrigens e Idee der Vollkommenheit nicht bloß auf den Willen im eigentlichen inne, ſondern alles, was mit demſelben im Zuſammenhange ſteht, ſo zu ihm hinführt oder von ihm ausgeht, wie geiſtige Kraft ntelligenz), geiſtiges Leben, Klarheit des Kopfes, Tapferkeit u. ſ. w. aterliegt der Beurteilung nach der Idee der Vollkommenheit. bhafte Naturen, geiſtesgewandte, geiſtig friſche und klare Köpfe nd den matten, lebloſen Naturen, den ſteifen, ſchlaffen und träume- iſchen Köpfen vorzuziehen. Intelligenz, geiſtige Kraft und Friſche nd auch in der That der Boden, auf welchem der Glaube und alles öhere ſittliche Streben erſt hervorſproſſen kann.

3. Das Wohlwollen.

a) Jonathans Geſinnung gegen David.

b) Der barmherzige Samariter.

c) Chriſtus ſelbſt. Er ſorgt für Arme und Kranke, für eine Mutter noch am Kreuze und für das Seelenheil der Menſchen.

d) Die erſten Chriſten. Sie ſind ein Herz und eine Seele.

e) Abſalom. Wollte ſeinen Vater vom Throne ſtoßen.

f) Ein Geſchäftsmann freut ſich, wenn ſein Konkurrent große Verluſte hat; erſterer nimmt ſich vor, dem letzteren die Kundſchaft zu entziehen.

Die unter a bis d genannten Perſonen beweiſen ihrem Nächſten reine Güte, herzliche Liebe; ihr Wollen wirkt dem des andern nicht hemmend entgegen, wie bei e und f, ſondern verſenkt ſich in den fremden Willen, fördert, unterſtützt ihn nach Kräften. Es ergiebt ſich die Idee des Wohlwollens, das heißt die unmittelbare Hingabe des eigenen Wollens an das, auf ihr wahres Wohl gerichtet gedachte Wollen einer andern Perſon.

Die Idee des Wohlwollens, die Krone der ſittlichen Ideen und die Sonne des Lebens, weil ſie die Mitmenſchen am meiſten beglückt und man ihr in der Moral wie im Leben den höchſten unbedingten Beifall zollt, birgt die höchſte Tugend in ſich; das Mitleid und die Mitfreude (die ſympathetiſchen Gefühle) ſind ihre Vorſtufen. In der Idee des Wohlwollens werden die Willen zweier Vernunftweſen mit einander verglichen.

4. Das Recht.

a) Ein Gartenbeſitzer pflanzt in ſeinen Zaun einen Baum. Dieſer breitet ſeine Wurzeln und Äſte auf des Nachbars Gebiet aus. Beide verlangen die Früchte, der erſte, weil er den Baum gepflanzt, der zweite, weil der Baum aus ſeinem Beſitztum Nahrung ziehe und es ſchädige. Was entſteht? Streit. Dieſer aber und das ihm zu Grunde liegende Übelwollen mißfallen; den Streit ſoll man darum vermeiden oder baldmöglichſt ſchlichten. Wodurch? Daß beide Teile friedfertig ſind, ſich verſtändigen oder das Recht feſtſtellen laſſen und dem Ausſpruche des Richters Folge leiſten.

b) Zu demſelben Reſultate gelangen wir, wenn wir ein zweites Beiſpiel aus der alten jüdiſchen Geſchichte, König Ahab und Naboth, betrachten. Ahab wollte Naboths Weinberg durch Tauſch oder Kauf an ſich bringen, um ſich einen Gemüſegarten daraus herrichten zu laſſen. Naboth verweigert entſchieden das Abtreten ſeines Eigentums. Da läßt Ahabs Gemahlin den Naboth fälſchlich eines Verbrechens anklagen, ihn verurteilen und ſteinigen, dann nimmt Ahab den Weinberg ohne weiteres in Beſitz. Dadurch verſtößt er gegen die Idee des Rechts.

Die sittliche Forderung, den Streit zu vermeiden oder wieder auszugleichen, heißt die Idee des Rechts; sie gebietet, friedlich und rechtlich zu sein. Im Streite tritt das Wollen verschiedener Personen einander hindernd oder feindlich entgegen. Die Idee des Rechts ist auf die Wegschaffung dieses mißfälligen Verhältnisses zweier Willen fühlender Wesen gerichtet. Das mißfällige Willensverhältnis, welches die Idee des Rechts ergiebt, beruht auf einem absichtlichen Zusammentreffen zweier Willensbestrebungen verschiedener Personen in einem gemeinsamen Gegenstande.

5. Die Vergeltung (von Herbart Billigkeit genannt).

a) Jesus heilt zehn Aussätzige; neun danken ihm nicht, einer nur dankt ihm.

b) Der Feldhauptmann Joab ersticht den Königssohn Absalom im Verlaufe des Kampfes, der entstand, weil Absalom sich gegen seinen Vater, den König David, empört hatte.

Zu a) Jesus hat den zehn Aussätzigen eine Wohlthat erwiesen; neun derselben vergelten sie nicht, es ist dies unsittlich gehandelt. Der eine aber sucht sich durch Worte des Dankes erkenntlich zu beweisen. Es gefällt dies unserm sittlichen Urteile.

Zu b) Absalom fügt seinem Vater absichtlich eine Übelthat zu und verursacht den Tod vieler Menschen. Bliebe seine That ungerochen, so würde dies allgemein mißfallen. Eine Bestrafung des Frevlers ist eine sittliche Forderung, wenn wir auch die That Joabs nicht ganz rechtfertigen können, weil dieser keinen Auftrag zur Bestrafung Absaloms, sondern im Gegenteil die Weisung erhalten hatte, mit dem Knaben Absalom fein säuberlich zu verfahren, und wenn dem Vater David und uns auch die Todesstrafe als zu hart erscheinen dürfte in Anbetracht der jugendlichen Unbesonnenheit des Thäters.

Ein absichtliches Wohl oder Wehe, welches einer andern Person zugefügt wird, also das absichtliche Eingreifen des einen in den Willen des andern soll vergolten, belohnt oder bestraft werden; dies verlangt die Idee der Vergeltung. Nur verbietet das Gewissen, selbst Böses mit Bösem zu vergelten, d. i. Rache, Selbsthilfe zu üben, Richter in eigener Sache zu sein. Die Idee der Vergeltung setzt voraus, daß ein Wille auf eine andere Person thätlich eingewirkt hat.

Wer ist nun nach Herbart ein guter Mensch?

Antwort: Wer diese fünf Ideen in ihrer Gesamtheit bei… also: wer nach seiner eigenen Überzeugung den kräftigen Willen … andern reine Herzensgüte zu beweisen, den Streit zu meiden … zu beseitigen, rechtlich zu handeln und empfangene Wohl- und Ü… thaten zur Vergeltung zu bringen. Die Übereinstimmung des … samten Wollens mit der durch die Gesamtheit der sittlichen I… bestimmten Einsicht heißt nun Tugend. Es ist nicht eine Tug… gemeint, z. B. die Rechtlichkeit, die Herzensgüte, sondern die ga… Fülle der sittlichen Gesinnung und Handlungsweis…

Ein tugendhafter Mann ist z. B. nach den Mitteilungen der B… schon im alten Testamente Abraham; denn er handelte … seiner eigenen inneren Überzeugung (Idee der inneren Freiheit); … Wollen und Handeln waren kräftig und vielseitig, z. B. … kräftiger, als das seines Neffen Lot, da Abraham sogar des Na… kämpfte (Idee der Vollkommenheit); er war nicht eigennützig, … Lot, sondern bewies diesem, indem er ihm die besten Weidep… überließ und ihn aus der Gefangenschaft der vier Babylonierkö… befreite, reine Herzensgüte; — auch gegen Melchisedeck be… Abraham sich uneigennützig und liebevoll, indem er von de… Eigentum nicht einen Faden noch Schuhriemen behielt, obwohl … durch die Zurückeroberung desselben Anspruch auf den Besitz ge… hätte (Idee des Wohlwollens); er haßte und vermied den St… indem er zu Lot sprach: „Laß nicht Streit sein zwischen mir … dir und meinen und deinen Hirten, denn wir sind Gebrüder. Ste… dir nicht das ganze Land offen? Willst du zur Linken, so will i… zur Rechten“ u. s. w. und mit den weniger wertvollen Weideplätz… vorlieb nahm (Idee des Rechts), während die Babylonierköni… dadurch, daß sie ohne allen Grund die Bewohner des Thales Sidd… ausplünderten und Beute machten, also sich widerrechtlich fremde… Eigentum aneigneten, gegen die Idee des Rechts verstießen; endli… war der Kampf Abrahams gegen die Babylonierkönige, da er sich … und seine Freunde gegen räuberische Feinde verteidigte, sittlich e… laubte Notwehr. Dieser Kampf stimmt auch ganz mit der Ide… der Vergeltung überein, insofern durch denselben die von den vie… Königen verübten Übelthaten geahndet wurden. Auch der Prieste… Melchisedeck, welcher als Ausdruck seines Dankes den ermatteten

Kriegern Abrahams Speise und Trank zur Erquickung darbietet und Abraham seinen Segen erteilt, ist ein schönes Beispiel, wie man nach der Idee der Vergeltung handeln soll.

Abraham war durch seine Gesinnung, sein Wollen und Handeln, wie die Schrift sich ausdrückt, ein Mann nach dem Herzen Gottes, und solche Männer sind auch nach den fünf praktischen Ideen sittliche Vorbilder oder ethische Ideale.

Herbart stellt nun als Ziel der Erziehung nicht die Sittlichkeit, sondern „die Charakterstärke der Sittlichkeit“ hin, das heißt: im Zöglinge soll ein im Dienste sittlicher Ideale stehender starker, konsequenter Wille entwickelt, also ein sittlicher Charakter herangebildet werden; hierin liegt die höchste Aufgabe des Unterrichts und der Zucht, und dieses Ziel muß unabläßig in jeder Lehrstunde und bei allen Thätigkeiten und Maßregeln des Lehrers und Erziehers im Auge behalten werden.

Die Aufgabe, einen sittlichen Charakter im Zöglinge heranzubilden, schließt auch die Forderung, eine Persönlichkeit auszubilden, in sich; nach derselben sollen*) unsere aus eigener Überzeugung hervorgehenden Handlungen nicht zusammenhangslos, nicht aus plötzlichen Antrieben hervorgehen, sondern die bestimmte Folge einer bleibenden guten Gesinnung sein. An diesem Ziele hindert nun den Menschen seine sinnliche Natur; denn nach Paulus widerstreitet das Gesetz in den Gliedern (die Naturtriebe, die Sinnlichkeit) dem Gesetze in unserm Gemüte. Der Mensch soll es nun dahin bringen, daß er nicht in jedem einzelnen Falle seine sittlichen Handlungen erst sich abringe, das Gute soll zur kampflosen Fertigkeit werden. Diese Sittlichkeit soll sich aber im Menschen nicht so verwirklichen, daß jeder seine eigentümliche Natur erst töte, um so zu sagen ein allgemeiner sittlicher Mensch zu werden. Mit nichten! Der Charakter soll in die individuelle Natur gepflanzt und der Individualität möglichste Schonung und Achtung erwiesen werden. Sonach ist das Studium der Persönlichkeit jedes Zöglings die dritte Hilfswissenschaft der Pädagogik.

Interessant und lehrreich ist es, den Meister zu belauschen, wie er seine Ideen gewinnt. Aus oben besprochenen Beispielen ersehen

*) Vergl. hier auch die praktische Philosophie von Herm. Lotze, welcher Herbarts Sittenlehre fortgebildet und in manchen Punkten modifiziert hat.

wir, daß im wesentlichen immer ein Wille mit einem zweiten Willen in Beziehung gesetzt wird; nur einmal, zur Gewinnung der Idee der innern Freiheit, war statt des einen Willens die sittliche Einsicht (als der Keim des Willens) gesetzt. Beim Suchen der zwei ersten Ideen (innere Freiheit und Vollkommenheit) sind die beiden Willen noch in einer und derselben Person. Bei dem Suchen der drei andern Ideen (Wohlwollen, Recht, Vergeltung) wird der Wille zweier Personen mit einander verglichen; zwei verschiedene Willen können entweder einander unterstützen (Wohlwollen), oder sie stehen sich feindlich entgegen (Streit — Recht), oder der eine Wille fügt dem andern etwas Gutes oder etwas Böses zu (Vergeltung). Damit sind alle Verhältnisse, in welcher der Wille zu einem andern treten kann, erschöpft, und die daraus gewonnenen Ideen müssen alle Fälle menschlichen Wollens und Handelns umfassen.

Man beachte ferner, daß wir immer vom Willen, nicht vom Handeln oder Thun gesprochen haben. Zur Auffindung der sittlichen Ideen ist nur das Wollen ins Auge zu fassen. Herbart führt uns damit in die geheime Werkstatt der menschlichen Thaten, in die Seele ein. Für die Beurteilung einer Handlung, ob sie gut oder böse, recht oder unrecht sei, kommt es vor allem auf den Willen an. Jemand will den brennenden Zunder in die Scheune des Nächsten werfen; jedoch durch einen Zufall wird er von der Ausführung der That abgehalten. — Ein Mann hat sich vorgenommen, in ein Haus einzusteigen und dessen Besitzer zu bestehlen; als er sich zum Vollzug der That anschickt, wird er plötzlich so krank, daß er von ihr absteht. In beiden Fällen gelangte die That nicht zur Ausführung; das ist vor dem Tribunale der Moral ziemlich gleichgiltig. Das Wollen war schlecht, obwohl dasselbe nicht zur That fortschreitet: wenn wir auch zugeben müssen, daß ein schlechtes Wollen, das wirklich bis zur That gelangt, noch schlechter ist, als ein solches, welches noch innehält. Liebe, Mitleid, Mitfreude sind sittlich gut und löblich, Haß, Neid, Mißgunst, Schadenfreude dagegen sittlich verwerflich, auch wenn sie nicht vom Wollen zur That übergehen.

Wie setzt unser Philosoph nun bei der Betrachtung der Willensverhältnisse seine Forschung fort? In jedem Verhältnisse liegen immer zwei Fälle vor, welche der sittlichen Beurteilung unterworfen werden, indem gefragt wird: Mißfällt dies unbedingt und allgemein,

d. h. sowohl dem einfältigsten kindlichen Gemüte, wie dem feingebildeten Geiste gleichsehr, oder gefällt es unbedingt und allgemein? So fragt man bei der ersten Idee: Gefällt die Harmonie, oder die Disharmonie von sittlicher Einsicht und Wollen? — Antwort: die Harmonie unbedingt und allgemein. Bei der zweiten Idee: Gefällt ein starker oder ein schwacher Wille? Antwort: ein starker stets, u. s. w. So gewinnt der Forscher sittliche Urteile, und aus ihren Subjekten bildet er sittliche Begriffe oder Normen, welche zu befolgen sind, z. B. Harmonie zwischen Wollen und Einsicht, und diese heißen dann Ideen. Herbart sucht die möglichen Ideen nicht, wie z. B. Dr. Landmann in einer neuern Schrift*), auf analytischem Wege, sondern auf synthetischem.

Bemerken will ich noch, daß von mehreren Seiten der Idee der Vollkommenheit die selbständige Geltung abgesprochen oder bestritten worden ist, so z. B. von Hartenstein, weil der leere Begriff der Vollkommenheit die Würde einer sittlichen Norm nicht verdiene; er will statt der Idee der Vollkommenheit nur den Begriff des Vollkommnen, welcher jedoch die Würde einer Idee nicht habe, gelten lassen. Allihn hat in seinem Werke: „Die Grundlehren der allgemeinen Ethik." Leipzig, 1861, S. 138 ff. Hartensteins Ansicht widerlegt und sich gegen die Streichung der Idee erklärt; ebenso Ziller in seiner „allgemeinen philosophischen Ethik" (Langensalza, 1880), S. 265—270. Ein Schüler Herbarts, Scheibert, wollte zur Fortbildung der Herbartschen Ethik noch eine sechste Idee, die der Frömmigkeit, hinzugefügt wissen; allein Ballauf hat in den „Monatsblättern für wissenschaftliche Pädagogik" von Ziller und Ballauf, Leipzig, 1865. S. 106 ff. Scheiberts Forderung gründlich widerlegt; er sagt unter anderm, daß die Frömmigkeit praktisch wohl mit der Sittlichkeit verbunden sein müsse, wie dies Ziller nachgewiesen habe, daß es indes nicht gerechtfertigt sei, die Scheibertsche sechste Idee mit den fünf Herbartschen in eine Linie zu stellen, weil sie nicht, wie die andern fünf, eine unmittelbare Beurteilung des Wollens darbiete.

Was die religiöse Seite der Erziehung betrifft, so war allerdings die Religion für den Philosophen Herbart ein

*) Dr. med. Landmann, Hauptfragen der Ethik. Leipzig, 1874.

wichtiges Mittel für die Erziehung: die moralische Bildung soll in der Erziehung mit der religiösen verbunden und das religiöse Interesse oder die innige Verbindung des Menschen mit Gott, die Frömmigkeit, soll sorgfältig gepflegt werden. Nach Ziller*) muß, wie oben schon hervorgehoben, mit der moralischen Bildung die religiöse verbunden werden, weil das Sittliche, wiewohl es in seinen Grundbegriffen an sich giltig ist und auch ohne Beziehung auf Gott festgestellt werden muß, nur unter Mitwirkung des höchsten Wesens möglich und wirklich werden kann, weil nur die religiösen Ideen: „das Gute schreitet im großen und ganzen zuverlässig fort, die Ausführung des Vernünftigen gelingt zuletzt doch, Gott ist eine sichere Stütze für das Gute“ ꝛc. — einem sittlichen Charakter die Kraft geben, und weil überdies das Hinzutreten einer höchsten Autorität zu den sittlichen Geboten deren Eindruck auf den Zögling verstärkt. So „nimmt das Sittliche ganz von selbst zugleich eine religiöse Form an.“

Wie aber, wenn die Ideen unter einander in Widerstreit geraten? wenn also mir die eine Idee etwas gebietet, was die andere mir verbietet? — Dann muß die eigene sittliche Überzeugung alle Momente erwägen und entscheiden; zwei Ideen überstimmen dann wohl die dritte. Uneigennütziges Wohlwollen, edle Dankbarkeit stehen sicher stets höher, als das bloße kalte Recht.

Beispiel. Ein Sohn hat seinem Vater ein Kapital von 300 Thalern geliehen. Der letztere wird für fallit erklärt, der Sohn kann ihn retten, wenn er auf seine Forderung Verzicht leistet. Nach der Idee des Rechts kann der Sohn auf Zahlung dringen; aber die Idee des Wohlwollens und der Dankbarkeit verlangen das Opfer von dem Sohne und überstimmen die Idee des Rechts.

Übrigens kommen sogenannte Kollisionsfälle der Pflichten bei jedem moralischen Systeme vor. Ob ein Schiffbrüchiger, welcher einen Balken, der nur eine Person trägt, zur Rettung erfaßt hat, eine zweite Person, welche denselben Balken benutzen will, ins Meer stoßen darf oder nicht, kann weder Kant noch Herbart sofort entscheiden. Alle sittlichen Kollisionen lassen sich durch kein sittliches System rein lösen.

*) Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. S. 26—27.

Vergleichen wir die sittlichen Ideen Herbarts mit den sittlichen Wahrheiten des Christentums und dem sittlichen Wandel des Erlösers, so finden wir die innige Übereinstimmung zwischen Wissenschaft und göttlicher Offenbarung. Vergl. Kap. 3, S. 44 ff.

Zweites Kapitel.

Anwendung der praktischen Ideen auf menschliche Gesellschaften. Abgeleitete Ideen.

Nicht nur einzelne Personen, sondern auch kleinere und größere gesellschaftliche Vereinigungen mehrerer Personen zu einem gemeinsamen Zwecke können und sollen die fünf Ideen befolgen; man muß dieselben dann auf den Begriff der Gesellschaft anwenden und entsprechend erweitern. Die dadurch gewonnenen Ideen nennt man dann abgeleitete, während jene ursprüngliche heißen. Nach den abgeleiteten Ideen sollen sich ganze Gesellschaften richten und gestalten.

So fordert die Idee der Vergeltung, daß jedes Mitglied einer größeren Gemeinschaft, z. B. des Staats, von dieser für jede Leistung (Wohl- oder Übelthat) seinen Lohn oder seine Strafe erhalte (= Lohn- und Strafsystem). Die Idee des Wohlwollens, auf die Gesellschaft angewendet, verlangt, daß jedes Glied derselben zum Wohle aller möglichst viel beitrage, daß möglichst viele Güter erzeugt und zweckmäßig verwendet werden (= Verwaltungssystem, dessen Aufgabe es ist, die menschlichen materiellen und geistigen Güter zu vermehren und gut zu verwenden). — Die Idee der Vollkommenheit verlangt, auf die Gesellschaft bezogen, da die allseitige Thätigkeit des Einzelnen zur Schwäche führen würde, Arbeitsteilung, daß jeder ein Geschäft möglichst vollkommen erlerne und tüchtig betreibe. Die Idee des Rechts verlangt von der Gesellschaft, daß sie dem Streite vorbeuge und, wenn er doch ausbricht, ihn auf das engste Gebiet beschränke und ihn schlichte; dies geschieht durch Rechtsordnung, Gerichtsverfahren und Justizbehörden (Rechtsstaat). Und die innere Freiheit fordert von einer Gesellschaft, daß jedes Mitglied deren Gesamtwillen zur Geltung bringe; ist derselbe durch die sittlichen Ideen bestimmt, so ist diese Forderung eine moralische

und führt dann zur Idee einer beseelten Gesellschaft. Sie fordert von dem Einzelnen einen solchen Grad theoretischer und praktischer Bildung, daß jedes Glied einer großen Gemeinschaft, wie der Gemeinde der Kirche, des Staats, deren hohe Ziele und Aufgaben so verstehe und richtig würdige, daß es aus jenem Ziele die ihm obliegenden gesellschaftlichen Pflichten ableiten könne und an deren Verwirklichung mitarbeite.

Die philosophische Wissenschaft nun, welche das, was unbedingten Wert hat, also Lob und Vorzug verdient, bestimmt, feste Prinzipien der sittlichen Beurteilung und Normen für das Wollen und Handeln einzelner Personen und größerer Gemeinschaften aufstellt, heißt Ethik oder Moral.

Drittes Kapitel.

Die wissenschaftliche Sittenlehre und das Christentum.

Das Christentum, wie es in der Lehre und dem Leben Jesu und der Apostel enthalten ist, stellt zwar kein wissenschaftlich geordnetes System der Sittenlehre auf; aber es enthält die reinsten und höchsten sittlichen Begriffe, und aus ihm läßt sich ein geordnetes Moralsystem bilden. Die Herbartsche Ethik, welche sich nicht auf die Glückseligkeitslehre oder den Eudämonismus (man erfülle das Gute, um leiblich und geistig sich wohlzubefinden) stützt, nimmt ebenfalls einen hohen Standpunkt ein und harmoniert im wesentlichen mit der positiven Sittenlehre des Christentums.

Wenn der Apostel Paulus in seinem Sendschreiben an die Thessalonicher (1 Thess. 5, 18) lehrt: „Seid dankbar in allen Dingen; denn das ist der Wille Gottes in Christo Jesu an euch," so harmoniert diese Lehre ganz mit der Idee der Vergeltung. Auch Christus rügt die Undankbarkeit an den geheilten 9 Aussätzigen, und über die Übelthaten der Pharisäer und Schriftgelehrten ruft er ein Wehe aus und kündet ihnen die gerechte Bestrafung an. — Wenn die Apostel weiter lehren, daß „Niemand zu weit greifen," „der Dieb nicht weiter stehlen solle," und Christus in der Bergpredigt erklärt, daß er das mosaische Gesetz nicht auflösen wolle, also niemand seinen Nächsten Schaden an seinem Eigentum und seinem Leben zufügen dürfe, ferner daß die Friedfertigen, als wahre Kinder Gottes, selig zu preisen seien, so faßt diese Lehren

stimmung. Das letztere Wollen gefällt besser, als das erstere, weil es vollkommner ist.

Schon in einer Person können verschiedene Willensregungen auftreten: einerseits innerlich kräftige, vielseitige und zu einem Zwecke zusammenstimmende, andererseits schwächliche, einseitige und sich widersprechende. Die ersteren gefallen besser, weil sie vollkommner sind oder der Idee der Vollkommenheit entsprechen. Sie vergleicht das Wollen in einer Person in Hinsicht auf innere Stärke (Intensität), Größe oder Umfang (Extension) und deren Zusammenwirken zu einem Ziele (Konzentration), also nach der Quantität mit einem andern, welches in dieser Beziehung nicht so vollkommen ist. Wer also kräftige, reiche und zu einem Ziele zusammenfassende Strebungen zeigt, hat ein vollkommnes Wollen (vollkommen in Hinsicht der Quantität). Vollkommenheit bedeutet hier nicht den Inbegriff aller guten Eigenschaften im höchsten Grade, sondern das Kommen zum Wollen oder zu seiner Fülle.

Auch die Idee der Vollkommenheit hat noch keinen eigentlichen sittlichen Inhalt; sie ist nur formale Idee.

In der wissenschaftlichen Pädagogik beschränkt man übrigens die Idee der Vollkommenheit nicht bloß auf den Willen im eigentlichen Sinne, sondern alles, was mit demselben im Zusammenhange steht, also zu ihm hinführt oder von ihm ausgeht, wie geistige Kraft (Intelligenz), geistiges Leben, Klarheit des Kopfes, Tapferkeit u. s. w. unterliegt der Beurteilung nach der Idee der Vollkommenheit. Lebhafte Naturen, geistesgewandte, geistig frische und klare Köpfe sind den matten, leblosen Naturen, den steifen, schlaffen und träumerischen Köpfen vorzuziehen. Intelligenz, geistige Kraft und Frische sind auch in der That der Boden, auf welchem der Glaube und alles höhere sittliche Streben erst hervorsprossen kann.

3. Das Wohlwollen.

a) Jonathans Gesinnung gegen David.

b) Der barmherzige Samariter.

c) Christus selbst. Er sorgt für Arme und Kranke, für seine Mutter noch am Kreuze und für das Seelenheil der Menschen.

d) Die ersten Christen. Sie sind ein Herz und eine Seele.

annehme. Zur Begründung dieſer Anſicht weiſt Ziller darauf hin, daß Gott, als heiliges Weſen, das Vorhandenſein der Sittlichkeit will; daß wir uns das Ideal der Perſönlichkeit in der Geſchichte nicht denken können, ohne Beziehung auf Perſönlichkeiten der Religion und ohne deren Vorausſetzung das Verhältnis Gottes zur Welt nicht als vollendet zu denken iſt; daß ohne Zweifel der Eindruck, welchen das ſittliche Ziel der Erziehung auf uns hervorbringt, durch das Hinzutreten einer höchſten Autorität noch verſtärkt wird und daß das Sittliche, welches allerdings wohl an ſich richtig und giltig dargeſtellt werden kann, doch nur durch die Mitwirkung eines höchſten heiligen und gerechten Weſens in uns, wie in der Geſellſchaft zur Herrſchaft gelangen kann. Geſtützt auf dieſe Idee, ſtellt Ziller die religiöſe Seite der Bildung in den Vordergrund und erhöht dadurch den Wert der wiſſenſchaftlichen Pädagogik in hohem Maße.

Dritter Abſchnitt.

Über den Weg und die Mittel zum Ziele.

Die Pſychologie, eine Hauptſtütze der Pädagogik.

Erſtes Kapitel.

Mangelhaftigkeit der allgemeinen didaktiſchen Grundſätze der methodiſchen Lehrbücher.

Die allgemeinen didaktiſchen Grundſätze und Ratſchläge, wie ſie die meiſten unſerer Lehrbücher für die Praxis der Volksſchule, die methodiſchen Wegweiſer für Lehrer, die Schulkunden und ähnliche Werke darbieten, dürften dem gegenwärtigen Standpunkte einer fortgeſchrittenen pädagogiſchen Wiſſenſchaft nicht mehr völlig genügen. Schlagen wir eines derverbreitetſten derartigen Bücher: „Dieſterwegs Wegweiſer zur Bildung für deutſche Lehrer“ auf, ein Werk, welches gewiß ein allgemein anerkannter Führer der

Die sittliche Forderung, den Streit zu vermeiden oder wieder auszugleichen, heißt die Idee des Rechts; sie gebietet, friedlich und rechtlich zu sein. Im Streite tritt das Wollen verschiedener Personen einander hindernd oder feindlich entgegen. Die Idee des Rechts ist auf die Wegschaffung dieses mißfälligen Verhältnisses zweier Willen fühlender Wesen gerichtet. Das mißfällige Willensverhältnis, welches die Idee des Rechts ergiebt, beruht auf einem absichtlichen Zusammentreffen zweier Willensbestrebungen verschiedener Personen in einem gemeinsamen Gegenstande.

5. Die Vergeltung (von Herbart Billigkeit genannt).

a) Jesus heilt zehn Aussätzige; neun danken ihm nicht, einer nur dankt ihm.

b) Der Feldhauptmann Joab ersticht den Königssohn Absalom im Verlaufe des Kampfes, der entstand, weil Absalom sich gegen seinen Vater, den König David, empört hatte.

Zu a) Jesus hat den zehn Aussätzigen eine Wohlthat erwiesen; neun derselben vergelten sie nicht, es ist dies unsittlich gehandelt. Der eine aber sucht sich durch Worte des Dankes erkenntlich zu beweisen. Es gefällt dies unserm sittlichen Urteile.

Zu b) Absalom fügt seinem Vater absichtlich eine Übelthat zu und verursacht den Tod vieler Menschen. Bliebe seine That ungerochen, so würde dies allgemein mißfallen. Eine Bestrafung des Frevlers ist eine sittliche Forderung, wenn wir auch die That Joabs nicht ganz rechtfertigen können, weil dieser keinen Auftrag zur Bestrafung Absaloms, sondern im Gegenteil die Weisung erhalten hatte, mit dem Knaben Absalom fein säuberlich zu verfahren, und wenn dem Vater David und uns auch die Todesstrafe als zu hart erscheinen dürfte in Anbetracht der jugendlichen Unbesonnenheit des Thäters.

Ein absichtliches Wohl oder Wehe, welches einer andern Person zugefügt wird, also das absichtliche Eingreifen des einen in den Willen des andern soll vergolten, belohnt oder bestraft werden; dies verlangt die Idee der Vergeltung. Nur verbietet das Gewissen, selbst Böses mit Bösem zu vergelten, d. i. Rache, Selbsthilfe zu üben, Richter in eigener Sache zu sein. Die Idee der Vergeltung setzt voraus, daß ein Wille auf eine andere Person thätlich eingewirkt hat.

Kinder willen, nicht so in die Tiefe dringen, d. i. nicht so lückenl
vorgeführt werden, wie die für Männer bestimmte Wissenschaft
thun pflegt. — Selbst der in Lehrerkreisen zum Übermaße brei
getretene Satz: „unterrichte anschaulich!“ ist in dieser Al
gemeinheit anfechtbar. Die Bildung einer neuen Vorstellung (d
Perception) soll wohl mit der anschaulichen Auffassung beginnen un
durch sie eine klare werden; allein ist die Vorstellung einmal richti
gebildet, und handelt es sich dann um einen weitern Schritt, d
Wiedererzeugung (Reproduktion) und die Verbindung der Vorstellungen
und ferner um die Begriffsbildung (das Abstrahieren) und d
Urteilen (Reflektieren), so befindet man sich alsdann auf höhe
geistigen Stufen des Lernprozesses, nämlich denen der Apperception
Man muß also die Stufe der Anschauung, als den ersten Gr
der Auffassung, verlassen — sonst käme man ja auch gar nic
von der Stelle. — Genug, es fehlt bei dieser Didaktik die wisse
schaftliche Grundlage, das Fußen auf die in der Menschennatur a
gelegten psychologischen Gesetze. Wollten wir die observanzmäßige
Lehren der Unterrichtskunst in irgend einem andern, allgemein a
höchst „praktisch“ anerkannten neuern Werke über Methodik eine
scharfen Kritik unterwerfen, so würden wir schwerlich zu einem vi
günstigern Resultate gelangen; vielen solcher Schulkunden hat j
Diesterweg als Quelle gedient. So erben Irrtümer und Ungenauig
keiten wie eine ewige Krankheit von Geschlecht zu Geschlechte sich fort.

Ein anderer Wegweiser für Volksschullehrer*) lehrt: „S
der Unterricht erziehend sein, also wirkliche Menschenbildung b
fördern, dann muß er mindestens vier Eigenschaften haben, ..., e
muß nämlich wahr (!), praktisch (!), klar und dauerhaft
sein.“ Wie unwissenschaftlich!

In einem Werke „Grundzüge der evangelischen Volksschu
erziehung,“ werden sieben allgemeine Unterrichtsgrundsätze aufgestellt
welche im ganzen weit mehr befriedigen, aber im Einzelnen und i
der Ausführung manche Unrichtigkeit oder Ungenauigkeit enthalten
So wird unter anderm als „bekannte goldne, leicht verständlich
Regel“ die gegeben: „vom Einfachen zum Zusammen
gesetzten.“ Seit Pestalozzi schreibt ein Buch dem andern dieses
Satz nach, obwohl er nur halbwahr ist. Er ist nur wahr, wen

*) Kehr, Praxis der Volksschule. 5. Aufl. S. 49.

Kriegern Abrahams Speise und Trank zur Erquickung darbietet und Abraham seinen Segen erteilt, ist ein schönes Beispiel, wie man nach der Idee der Vergeltung handeln soll.

Abraham war durch seine Gesinnung, sein Wollen und Handeln, wie die Schrift sich ausdrückt, ein Mann nach dem Herzen Gottes, und solche Männer sind auch nach den fünf praktischen Ideen sittliche Vorbilder oder ethische Ideale.

Herbart stellt nun als Ziel der Erziehung nicht die Sittlichkeit, sondern „die Charakterstärke der Sittlichkeit“ hin, das heißt: im Zöglinge soll ein im Dienste sittlicher Ideale stehender starker, konsequenter Wille entwickelt, also ein sittlicher Charakter herangebildet werden; hierin liegt die höchste Aufgabe des Unterrichts und der Zucht, und dieses Ziel muß unablässig in jeder Lehrstunde und bei allen Thätigkeiten und Maßregeln des Lehrers und Erziehers im Auge behalten werden.

Die Aufgabe, einen sittlichen Charakter im Zöglinge heranzubilden, schließt auch die Forderung, eine Persönlichkeit auszubilden, in sich; nach derselben sollen*) unsere aus eigener Überzeugung hervorgehenden Handlungen nicht zusammenhangslos, nicht aus plötzlichen Antrieben hervorgehen, sondern die bestimmte Folge einer bleibenden guten Gesinnung sein. An diesem Ziele hindert nun den Menschen seine sinnliche Natur; denn nach Paulus widerstreitet das Gesetz in den Gliedern (die Naturtriebe, die Sinnlichkeit) dem Gesetze in unserm Gemüte. Der Mensch soll es nun dahin bringen, daß er nicht in jedem einzelnen Falle seine sittlichen Handlungen erst sich abringe, das Gute soll zur kampflosen Fertigkeit werden. Diese Sittlichkeit soll sich aber im Menschen nicht so verwirklichen, daß jeder seine eigentümliche Natur erst töte, um so zu sagen ein allgemeiner sittlicher Mensch zu werden. Mit nichten! Der Charakter soll in die individuelle Natur gepflanzt und der Individualität möglichste Schonung und Achtung erwiesen werden. Sonach ist das Studium der Persönlichkeit jedes Zöglings die dritte Hilfswissenschaft der Pädagogik.

Interessant und lehrreich ist es, den Meister zu belauschen, wie er seine Ideen gewinnt. Aus oben besprochenen Beispielen ersehen

*) Vergl. hier auch die praktische Philosophie von Herm. Lotze, welcher Herbarts Sittenlehre fortgebildet und in manchen Punkten modifiziert hat.

sondern nur in der Zeit stattfindenden Vorgängen im Menschen, oder die Lehre von den Erscheinungen, Gesetzen und Ursachen des Seelenlebens.

Diese Wissenschaft wird für didaktische und pädagogische Zwecke bis jetzt noch viel zu wenig ausgebeutet; sie ist eine Fundgrube pädagogischer Weisheit und didaktischer Ratschläge, und in Unterrichtsfragen ist sie die Richterin in höherer Instanz.

Warum ist aber die Psychologie für den Lehrer ein zuverlässiger Leitstern? Diese Frage wollen wir im folgenden Kapitel erörtern.

Zweites Kapitel.

Gründe für die Anwendung der Psychologie als Grundlage der Pädagogik.

Wie das Leben in der uns umgebenden äußern Natur von bestimmten Gesetzen beherrscht wird, welche die Naturwissenschaften uns kennen lehren, so wird auch unser inneres geistiges Leben von gewissen Gesetzen regiert, welche uns die Wissenschaft über die innere Natur, die Psychologie, kennen lehrt. Wie aber der Dichter die Handlungen, welche er darstellen will, und sein geflügeltes Werkzeug, das Wort, genau kennen muß; wie der Tonkünstler das Objekt seiner Kunst, das Reich der Töne und die dasselbe beherrschenden Gesetze, und ein Maler die Gestalten- und Farbentöne, die Gesetze des Lichtes und des Schattens kennen, beziehentlich befolgen muß: so der Bildner der menschlichen Natur deren Gesetze.

Denn das Unterrichten, das Erziehen ist auch eine Kunst, und jede Kunst gestaltet nach einem Vorbilde ein Objekt dessen eigentümlichen Wesen und in ihm liegenden Gesetzen gemäß.

Die Erziehung will ja, indem sie die menschliche Natur bearbeitet, das Ideal der Persönlichkeit in sie pflanzen. Ist aber die Bearbeitung den Gesetzen des Geistes nicht gemäß, so kann sie nicht gelingen. Die Psychologie ist darum recht eigentlich die angewandte Pädagogik.

Für den Lehrer, welcher durch den Hauptfaktor der Erziehung den Unterricht, bildend wirken will, ist vor allem die psychologische Bildung ganz unentbehrlich, denn durch den Unterricht soll, ganz

einfach gesagt, der Schüler *lernen*; aber beim *Lernen* finden in ihm geistige Vorgänge, ein *psychischer Prozeß*, statt, welcher (nach ganz bestimmten Gesetzen der *Perception* oder Aufnahme und *Apperception* oder Aneignung der neuen Vorstellungen) verläuft. Worin besteht eigentlich die Aufgabe des Lehrers? Er will einen noch rohen und unklaren *Gedankenkreis* zu einem berichtigten, klaren und wohlgeordneten, ein unausgebildetes Geistesleben zur Fülle eines reichen erheben, namentlich auch ein System von deutlichen *Begriffen* im Geiste des Zöglings erzeugen und auferbauen; der erziehende Lehrer aber geht noch einen Schritt weiter und sucht solches Geistesleben in dem Zögling zu schaffen, welches nach höheren Zielen weiterstrebt und gute Gesinnungen, als die Keime zu einem sittlichen Charakter, erzeugt. Aber: psychische Prozesse, Begriffe, Gesinnungen, Charakter kann man nicht bilden oder ihre Bildung leiten, wenn man sie und ihre Entwickelung nicht kennt; die Vorstellungen können wir nicht zu Gefühlen und Willensakten emporheben, wenn uns deren Entstehung unbekannt ist. Die Psychologie lehrt insbesondere dem Pädagogen die *Mittel* und *Wege*, so wie die *Hindernisse* kennen. Die *Mittel* und *Wege*. Diese Mittel sind die Wissenschaften und Künste, insofern sie dem Erziehungszwecke dienen, also vor allem die Schulwissenschaften; ferner die Disciplin und die Zuchtmaßregeln: der Umgang, das Beispiel, die Strafen ꝛc. Die streng gesetzmäßigen *Wege*, welche zu bestimmten, deutlich gedachten Zielen hinführen und welche die Pädagogik *Methoden* nennt, werden allein von der Psychologie vorgezeichnet; denn diese Wissenschaft lehrt, wie bestimmte Ursachen ganz bestimmte Wirkungen haben müssen und wie demzufolge eigentlich auch nur *ein* Weg zu einem gewissen Ziele der rechte und beste, der streng gesetzmäßige und notwendige sein kann. Die Psychologie lehrt uns endlich die *Hindernisse* der Erziehung kennen, z. B. den unsittlichen Einfluß eines bösen Beispiels auf den Zögling, die verborgenen Miterzieher; die schlechte Umgebung, welche den Gedankenkreis des Zöglings mit falschen Lehren und Grundsätzen erfüllt; nachtheilige Lektüre u. s. w.

Pestalozzi sagt darum mit Recht: „*Die Grundsätze der Erziehung liegen in der Menschennatur.*“

Demnach ist es unvernünftig, von den psychischen Gesetzen abzuweichen, und gedankenlos, sich nicht um sie zu kümmern.

Drittes Kapitel.

Klassen der Psychologie.

Nun muß man aber nicht meinen, daß *jede* Psychologie, jedes psychologische System dem Erzieher gute Dienste leiste, — mit nichten! In der alten Psychologie, welche von Aristoteles, Wolf und Kant ausgebildet wurde und sich auf die Vermögenstheorie gründet, also den menschlichen Geist in eine große Zahl von selbständigen Kräften, wie Verstand, Vernunft, Gedächtnis u. s. w. zersplittert, oder in der Phänomenologie des Geistes von Hegel, oder in Kants Kritik der reinen Vernunft, oder in Fichtes Wissenschaftslehre, in solchen rein philosophischen Werken wird der Lehrer wenig brauchbare pädagogische Normen und Fingerzeige finden. Denn nicht die ältere, sondern die neuere Psychologie, nicht die *spekulative* studiert der Lehrer zu seinem Nutz und Frommen, sondern vor allem die *empirische* und *rationale*.

Wir müssen nämlich *drei Klassen* oder Kategorien der Psychologie unterscheiden:

1. die *empirische*,
2. die *rationale* und
3. die *spekulative*.

Was versteht man unter diesen gelehrten Ausdrücken?

1. Die *empirische* Psychologie oder die Erfahrungsseelenlehre betrachtet, um zur Erkenntnis des menschlichen Seelenlebens zu gelangen, zunächst die *Vorstellungen*, *Gefühle* und *Begehrungen*, als diejenigen geistigen Erscheinungen oder Phänomene, welche unmittelbar gewisse Thatsachen des Bewußtseins sind; sie beobachtet diese Erscheinungen, stellt Versuche über sie an und beschreibt sie. Die empirische Psychologie lehrt z. B., daß die Vorstellungen aus Wahrnehmungen der verschiedenen Sinnesauffassungen entstehen, also nur die von unserer Seele erzeugten Empfindungs- oder Erinnerungsbilder sind; daß die Vorstellungen in verschiedene Klassen je nach den von den verschiedenen Sinnen unterschiedenen Empfindungen zerfallen, daß es einfache und zusammengesetzte oder Gesamtvorstellungen gibt (siehe über dieselben weiter unten), daß die Vorstellungen das Bewußtsein verlassen und unbewußt (dunkle) werden können, daß sie sich wiedererzeugen (reproduzieren) lassen, daß sie unter einander

erbände bilden u. ſ. w.; ſie lehrt ferner, daß aus Vorſtellungen efühle oder Empfindungen von Luſt und Leid, ſowie Begehren nd Wollen hervorgehen.

2. Die rationale oder vernunftgemäße Pſychologie bleibt cht bei der Auffaſſung der bloßen Erſcheinungen, alſo des Vorſtellens, ühlens und Wollens, ſtehen, ſondern geht noch einen Schritt weiter, e erforſcht die Geſetze, welche das Seelenleben beherrſchen, und agt nach den nächſten Urſachen der Erſcheinungen. Sie lehrt lſo z. B. die Geſetze über die Verbindung, ferner über die Wieder- zeugung oder Reproduktion, über die Klarheit der Vorſtellungen nd ihre Hemmung, über die Vorſtellungsreihen, die Arten ihrer Bildung, die verſchiedenen Richtungen in ihrem Ablaufe und die rſachen, welche ihrer Bildung und ihrem Ablaufe zu Grunde liegen. Sie forſcht nach den Urſachen der Gefühle und Begehrungen und ndet ſie in gewiſſen Zuſtänden der Vorſtellungen ꝛc.

3. Die ſpekulative oder die nach der tiefſten Erkenntnis uchende Seelenlehre geht nun noch einen Schritt weiter und fragt ach dem letzten Grunde aller Seelenerſcheinungen und findet hn in dem Weſen oder der eigentümlichen Natur der Seele und hrem Verhältniſſe zur Körperwelt. Sie lehrt z. B., die Seele iſt er einzige, wirklich vorhandene (reale) Träger aller geiſtigen Er- heinungen; ſie bildet ſtets ein Ganzes, iſt ein einheitliches, ein- aches Weſen, aber mit vielen und mannigfaltigen innern Zu- tänden und Anlagen, welche auch Veränderungen (Vervollkommnung nd Rückgang) erleiden können, verſehen; ſie iſt ein ſelbſtändiges unkörperliches) oder unausgedehntes (immaterielles) Weſen, welches einen Sitz im Gehirn hat. — Sie ſteht mit dem Körper in Wechſel- birkung. Sie iſt unſterblich. — Die ſpekulative Pſychologie unterſucht nter anderm auch das Weſen der Vorſtellungen, das reine Ich nd anderes. Sie iſt eine metaphyſiſche, d. h. über die Erfahrung inausgehende Wiſſenſchaft, welche ſich auf dem abſtrakten Gebiete es reinen Denkens bewegt.

Dieſelben drei Stufen der Erkenntnis kann man auch bei en Naturwiſſenſchaften unterſcheiden. Die empiriſche Naturwiſſen- chaft lehrt uns zunächſt die Erſcheinungen kennen, z. B. An- iehung und Abſtoßung der Pole eines Magnets; die rationale eht einen Schritt weiter und fragt nach den Geſetzen, welche den

Erscheinungen zu Grunde liegen (z. B. gleichnamige Pole des Magnets stoßen sich ab, ungleichnamige ziehen sich an), sowie nach dem ursachlichen Zusammenhange der verschiedenen Naturerscheinungen, nach dem Warum? oder den nächstliegenden Ursachen der Erscheinungen und Gesetze; sie fragt z. B. Warum zeigt die Magnetnadel nach Norden? (Weil dort ein magnetischer Pol liegt.) Wie hängt der Magnetismus mit der Reibungselektricität, dem Galvanismus, dem Lichte und der Wärme zusammen? (Diese Naturkräfte sind im Grunde eine Kraft; sie können einander erzeugen oder eine in die andere umgesetzt werden.) Endlich die spekulative Naturwissenschaft, die Naturphilosophie, forscht nach den letzten Gründen des Seins, dem tiefsten Wesen der Erscheinungen und Dinge.

Welche von den drei Arten der Psychologie soll nun vor allem der Lehrer kennen lernen? — Auf den ersten Blick bemerkt man, daß die spekulative Psychologie nicht Gegenstand eingehender Erwägung für den Lehrer und Erzieher sein kann, weil ihr Studium zu schwierig ist, dasselbe ihm nicht die gewünschte Ausbeute giebt und diese Wissenschaft seiner Thätigkeit ferner liegt. Er mag sich an ihren Axiomen (von selbst einleuchtenden Grundsätzen) und Resultaten, namentlich der Lehre, daß die Seele ein einfaches, einheitliches, zur unendlichen Fortdauer berufenes, entwickelungsfähiges Wesen ist, vorläufig genügen lassen und sich vor allem mit der empirischen und rationalen, als der eigentlichen pädagogischen Psychologie, befreunden. Sie läßt ihn tiefe Blicke in die geheime Werkstätte des menschlichen Geistes werfen, daß er schaue, wie sie arbeitet, um die Gegenstände der Außenwelt zu erfassen und sie zu geistiger Nahrung, also in geistige Substanz zu verwandeln, und lerne, wie sie behandelt sein will.

Doch, ich höre den Leser im Geiste entgegnen: „daß die Psychologie ein sicherer Halt für den Lehrer sei, ist eine Phrase, eine unfruchtbare Theorie!“ Ich bin darum genötigt, von obiger Behauptung die Ausführung in der Schulpraxis noch zu zeigen.

Viertes Kapitel.

Die Anwendung der Psychologie in der Schulpraxis.

Man hat hie und da behaupten wollen, das Königreich unseres innern geistigen Menschen sei ein großes chaotisches Gewimmel von Vorstellungen und Gedanken mit daraus auftauchenden Gefühlen und Strebungen; bei allen diesen Seelengebilden gelte nur das Faustrecht, das Stärkere unterdrücke unbarmherzig das Schwächere, ähnlich wie die höhern Bäume eines Waldes die niedern und die stärkern Halme eines Weizenfeldes die schwächern verdrängen; und wie im politischen Leben einzelne Personen zu Parteien sich verbinden, durch Verbindung an Stärke gewinnen und gegen die Herrschaft anderer ankämpfen, so verbinden sich auch die Seelengebilde, kämpfen gegen das Übergewicht anderer an und überwinden sie. Eine weitere Gesetzmäßigkeit im Seelenleben finde nicht statt.

Vorstehende Auffassung enthält gewiß vieles Wahre. Das Starke unterdrückt in der Seele allerdings das Schwache; aber außerdem herrschen in ihr doch noch andere bestimmte Gesetze. Wäre das nicht der Fall, dann hätte freilich der Lehrer in der Seelenlehre keinen zuverlässigen Stützpunkt. Er hat aber in ihr einen solchen; weisen wir das nach, indem wir einige wichtige Seelengesetze herausgreifen und ihre Verwertung beim Unterrichte zeigen.

Solche Gesetze lauten:

1. Gleiche Empfindungen oder Vorstellungen, d. h. solche, welche ganz denselben Inhalt haben, reproduzieren einander = Gesetz der unmittelbaren Reproduktion.

2. Verbundene disparate Vorstellungen reproduzieren einander = Gesetz der mittelbaren Reproduktion.

3. Glieder von Vorstellungsreihen reproduzieren einander = ebenfalls mittelbare Reproduktion.

Verdeutlichen wir uns diese verwandten, mit einander zusammenhängenden Seelengesetze.

Erstes Gesetz (unmittelbare Reproduktion). Angenommen, der Lehrer hat den Kindern eine Vorstellung von der weißen Farbe beigebracht, indem er ihnen ein Stückchen gebleichter Leinwand, ein Blatt Papier und ein Stück Kreide vorzeigte. Diese Vorstellung ist später, durch andere Vorstellungen zurückgedrängt, wohl wieder aus

dem Bewußtsein verschwunden, jedoch nicht aus dem großen Magazin des Gedächtnisses. Denn wenn die Kinder den Schnee oder eine getünchte Wand sehen, so wird durch deren weiße Farbe die früher bereits gebildete Vorstellung des Weißen an der Leinwand, dem Papier und der Kreide wieder reproduziert. Die Vorstellung Weiß, wie sie durch eine einzelne Sinnesauffassung entsteht, ist eine einfache oder einzelne (= ein Merkmal von irgend einem Gegenstande); aber auch zusammengesetzte Vorstellungen gleichen Inhalts reproduzieren einander. Der Lehrer hatte am Anfange des Schuljahres den Schülern die Melodie: „Deutschland, Deutschland über alles" durch Vorspielen mittelst der Violine kennen gelehrt. Später, zur Feier des Sedan-Festes, hatten sie dieselbe wieder vergessen, weil inzwischen andere Vorstellungen das Bewußtsein erfüllten und beschäftigten. Um sie ihnen wieder ins Gedächtnis zurückzurufen, singt er sie nun mit seiner Stimme vor, oder er spielt sie auf dem Pianoforte. Jetzt fällt ihnen die Melodie, welche sie früher durch die Violine wahrnahmen, wieder ein. — Eine Abbildung von einem Schafe ruft bei den Kindern die früher in sich aufgenommene sinnliche Wahrnehmung Schaf wieder hervor.

Warum reproduzieren aber gleiche Vorstellungen einander? Weil sie einen und denselben Inhalt haben und Empfindungen oder Vorstellungen gleichen Inhalts in der Seele sich völlig decken, d. h. zu einem Erinnerungsbilde sich vereinigen.

Je öfter und in je mannigfaltigerer Weise nun der Lehrer eine und dieselbe Vorstellung aufnehmen läßt, desto klarer wird sie und desto sicherer geht die Reproduktion vor sich.

Das zweite obgenannte Gesetz redet von disparaten Vorstellungen. Was ist unter diesen zu verstehen? Es sind verschiedenartige, mit einander gar nicht verwandte und vergleichbare Vorstellungen, wie z. B. das bestimmte Gelb an einer Citrone, die länglich-runde Gestalt derselben und ihr eigentümlich saurer Geschmack, während Weiß (an der Kreide) und Weiß (an der Leinwand), Ton a (der Stimmgabel) und a (der Violine oder des Pianofortes), oder auch derselbe Ton a eines und desselben Instrumentes zu verschiedenen Zeiten wahrgenommen, ferner die Säure (der Citrone) und die Säure (des Weinsteins) gleiche (und zwar in allen diesen Fällen einfache) Vorstellungen, bezüglich Empfindungen sind

Läßt nun der Lehrer diese drei disparaten Vorstellungen: Gelb, uer und länglich-runde Gestalt, gleichzeitig auffassen, so verschmelzen e drei zu einem Bilde (der Vorstellung Citrone), welches dann e Gesamtvorstellung oder eine zusammengesetzte (ein rstellungs-Komplex oder = Bündel) heißt; von dieser sind dann drei Merkmale die Teil- oder Einzelvorstellungen. Da n verschmolzene Teilvorstellungen ein einziges teilbares Ganze bilden, so muß durch jede reprozierte Teilvorstellung die ganze Gesamtvorstelng wieder hervorgerufen werden. Sehe ich das Gelbe B. an einer Birne oder an einer Apfelsine), so tritt die ganze rstellung Citrone wieder ins Bewußtsein, ebenso wenn ich eine iure schmecke, oder einen länglich-runden Körper sehe.

Bekanntlich stört oder verdunkelt eine Vorstellung die andere, r verdrängt sie unter Umständen ganz aus dem Bewußtsein. Ich nerke z. B. gegen Abend die schöne Bläue des Himmels; jetzt cheint aber die Röte der untergehenden Sonne, wodurch die erste rstellung Blau gehemmt, oder ganz aus dem Bewußtsein verängt wird. Ich lausche dem Schlage der Wachtel, oder stelle mir t nur vor. Plötzlich fällt ein Pistolenschuß — die erste Vorstellung dadurch völlig verscheucht.

Aber durch Verbindung einer Vorstellung mit einer andern sparaten gewinnt erstere so an Macht, daß sie aus dem Bewußtsein ht so leicht verdrängt werden und auch im Gedächtnis nicht so cht wieder verloren gehen kann. Denn Vorstellungen, lche mit andern ein Bündnis eingegangen sind, rken mit der Summe ihrer Kraft auf ihre Gegensätze.

Laut o und Buchstabe o verschmelzen, wenn das Kind sie chzeitig auffaßt, zu einer Gesamtvorstellung, weil beide disrate Vorstellungen sind, und die Lautvorstellung o wird durch Buchstabenvorstellung o verstärkt, und umgekehrt, die Buchstabenrstellung durch die Lautvorstellung gekräftigt, so daß eine solche sammengesetzte Vorstellung von einer einzelnen ähnlichen, wie B. von dem Laute, oder dem Buchstaben i, nicht so leicht zurückdrängt werden kann. — Die Vorstellung des Tones a ist stärker d haftet besser im Bewußtsein, wenn sie mit der entsprechenden te a im Geiste verbunden ist.

Nun sind aber — dies wollen wir hier zum Verständnis einschalten — die meisten Vorstellungen, welche wir im Leben und auch beim Unterrichte aufnehmen, nicht so einfache oder einzelne, wie z. B. ein bestimmter Laut, ein Ton, eine gewisse Farbe, eine Linie, ein eigentümlicher Geschmack u. s. w., sondern meist zusammengesetzte, wie z. B. der Regenbogen, ein Kanarienvogel, ein Baum, oder ein Haus 2c., also Bilder von Einzelwesen (Individuen), oder als Einzelwesen gedachten sinnlichen Erscheinungen (Phänomenen), und ich gewinne erst die Teilvorstellungen, wenn ich die ganze Erscheinung in Merkmale trenne. So kann ich z. B. durch Trennung der Gesamtvorstellung Regenbogen die Merkmale oder Einzelvorstellungen: mehrere gebogene Linien, Breite des Bogens und die Farben rot, orange, gelb, grün, hellblau, dunkelblau und violett erhalten; am Kanarienvogel sind die Teilvorstellungen gelb, schmetternder Gesang, kurzer Schnabel u. s. w. zu gewinnen. Wenn die Wissenschaft von Vorstellungen redet und sie z. B. obige Gesetze aufstellt, so meint sie immer oder wenigstens zunächst nur einfache Vorstellungen; aber wenn im Leben, oder auch in methodischen Lehrbüchern von Vorstellungen die Rede ist, so meinen diese immer Vorstellungen von Gegenständen, d. i. Gesamtvorstellungen = Komplexe von Vorstellungen oder **Vorstellungsbündel**. In vielen Fällen gilt allerdings das, was von den einfachen Vorstellungen behauptet wird, auch von den Gesamtvorstellungen. Auch sie verbinden sich, verdrängen einander, kommen ins Bewußtsein und gehen, sie heben und senken sich, wie die Tasten einer Orgel oder des Pianofortes, wenn sie angeschlagen und vom geistigen Finger wieder verlassen werden; auch rufen sie einander nach obigem Gesetze wieder hervor. Verbundene disparate Gesamtvorstellungen geben eine Vorstellungsgruppe, und ein Glied derselben ruft die ganze Gruppe wieder hervor. Beschreibe ich z. B. den Vogel Möve und gleichzeitig auch das Meer, an welchem er wohnt, so werden beide eine Vorstellungsgruppe bilden, von denen die eine die andere reproduziert. Denke ich also an Meer, so taucht die Vorstellung Möve auf, denke ich an die Möve, erscheint auch die Vorstellung Meer im Bewußtsein.

Solche Vorstellungsgruppen sind z. B. beim Unterrichte Zahl und Ziffer, Begriff und Wort, Sache und Zeichen; eine Gruppe nun reproduziert die andere und die eine verstärkt die andere

ver gewährt ihr eine Hilfe. Ist ein Begriff einmal mit einem ſtimmten Worte bezeichnet, dann haftet er ſtärker in der Seele. abe ich mir eine Sache, z. B. ein beſtimmtes Gebirge, mit einigen ſtrichen, wie in einer Fauſtzeichnung, aufgezeichnet, ſo iſt die Vorellung dieſes Gebirges in mir kräftiger, gegen das Andrängen nderer Vorſtellungen widerſtandsfähiger geworden.

Drittes Geſetz. Sehe ich gleichzeitig die Farben Rot, elb und Blau, ſo wird anfangs die erſte Vorſtellung von der veiten und dritten gehemmt, ebenſo die zweite von der dritten und ſten ꝛc., weil ſie alle drei zu einem Gebiete (dem der Farben) gehören, lſo mit einander verglichen werden können, aber einander entgegenſetzt ſind. Solche entgegengeſetzte Vorſtellungen verſchmelzen päter, wenn ſie gleichzeitig aufgefaßt werden, zu einer Vorſtelungsreihe. Aber auch nach einander aufgefaßte (ſucceſſive egebene) entgegengeſetzte Vorſtellungen drücken einander erſt und eben ſchließlich eine Vorſtellungsreihe. Höre ich jetzt den Ton e, ann e, dann g, dann die Oktave c, ſo beeinträchtigen die Vorſtellungen erſt einander, ſpäter verſchmelzen ſie zu der Vorſtellungseihe c, e, g, c. Da dieſe ein Ganzes bildet, ſo zieht, wenn ſpäter inmal ein Glied, z. B. c oder e, vorgeſtellt wird, dieſes die ganze Reihe wieder mit ins Bewußtſein, ebenſo wie ein Glied der ette die ganze Kette nach ſich zieht. Die Tonleiter, eine Melodie, ie 7 Farben des Regenbogens ſind Vorſtellungsreihen. In dieſen Beiſpielen hatten wir es mit einfachen, entgegengeſetzten Vorſtelungen zu thun, welche eine Reihe bildeten; aber auch disparate nd zuſammengeſetzte Vorſtellungen können mit einander zu Reihen erſchmelzen, wenn ſie kurz nacheinander (= ſucceſſive) von der Seele aufgefaßt werden, z. B.: Ich beobachte ein Gewitter; zuerſt emerke ich das Schwarze der Wolken, dann das Heulen des Sturmes, dann das Leuchten des einſchlagenden Blitzes, dann öre ich den Donner krachen, dann rieche ich den ſchwefelichen Duft. Alle dieſe disparaten Vorſtellungen: Schwarz, Heulen, Leuchten, Donnerkrachen, Schwefelgeruch, bilden, weil ſie in kurzer Aufeinnderfolge beobachtet wurden, eine Vorſtellungsreihe. — Die Darſtellung irgend einer Erzählung, z. B. des 7-jähr. Krieges, iſt eine Vorſtellungsreihe.

Die Zahlenreihe bildet eine Vorstellungsreihe, ferner die Buchstaben oder Laute eines Wortes; aber die Wörter eines Satzes oder einer ganzen Liederstrophe oder auch eines ganzen Liedes bilden eine aus zusammengesetzten Gliedern bestehende Reihe. Die Reihen können sich auch wieder zu Doppelreihen und größern Ketten verbinden; so bilden z. B. Text und Melodie eines Liedes eine Doppelreihe, welche unter einander disparat sind (d. h. Ton und Wort sind einander fremdartige Vorstellungen). Vereinigen sich wieder Vorstellungsgruppen und Vorstellungsreihen in mannigfacher Weise, so entstehen Vorstellungsmassen, welche auch wieder Verbindungen zu Vorstellungskreisen und -Provinzen eingehen können. So besteht in der Geographie die Vorstellung eines Landes, wie z. B. der Schweiz, aus Vorstellungsmassen, von welchen die Vorstellung der Alpen eine Gruppe, die des Flußader- und Seennetzes eine zweite Gruppe, die der Alpenpflanzen und Tiere eine dritte, die der Schweizer Städte eine vierte Gruppe von Vorstellungen bilden, u. s. w. Für den Unterricht ist nun die Bildung der Vorstellungsreihen von außerordentlicher Wichtigkeit.

Wenn der Lehrer irgend einen Unterrichtsstoff anschaulich vorgeführt und gut durchgearbeitet hat, so soll er dann die gewonnenen Unterrichtsresultate mit den richtigen Namen bezeichnen, gehörig ordnen und dann dem Gedächtnisse übergeben, also wie der Apotheker verfahren, welcher, nachdem er seine Büchsen gefüllt hat, sie mit Etiketten versieht und in Reihen aufstellt, so daß jedes: die Tinkturen, die Extrakte, die Kräuter, Pflaster und Seifen — für sich und das Einzelne an die rechte Stelle kommt. Solche Vorstellungsreihen geben dann ein geordnetes Wissen, prägen sich leicht ein, lassen sich sicher reproduzieren und tragen zur Entstehung des Interesses insofern bei, als sie Erwartungen anregen.

In Reihen lassen sich die verschiedensten Vorstellungen bringen, seien es sinnliche, oder allgemeine (Begriffe), seien es Einzel- oder Gesamtvorstellungen, oder seien es Urteile, genug, alle Kenntnisse, bei denen sich einzelne verwandte oder entgegengesetzte Fälle unterscheiden lassen.

Wir haben z. B. im Rechnen den Kindern deutlich gemacht, wie viel 2×8, 3×8, 4×8 u. s. w. ist, indem wir dieselbe Zahl (8) mit Hilfe der Rechenmaschine mehrmals addieren ließen. Ist das

ensum richtig erfaßt, so müssen wir nun die Unterrichtsresultate
Reihen aufstellen:

$1 \times 8 = 8.$
$2 \times 8 = 16.$
$3 \times 8 = 24.$
u. s. w. bis
$10 \times 8 = 80.$

So gewinnen wir die Vorstellungsreihe des Einmaleins.

Das Alphabet ist nichts Anderes, als eine Reihe einfacher
orstellungen — der Buchstaben.

Haben wir in der Raumlehre die Arten der Dreiecke
handelt, so werden wir zum Schlusse die reihenförmige Aufstellung
achen:

Dreiecke können sein:
I. in Bezug auf ihre Seiten:
A. gleichseitig, oder
B. gleichschenklig, oder
C. ungleichseitig;
II. in Bezug auf ihre Winkel:
A. rechtwinklig, oder
B. stumpfwinklig, oder
C. spitzwinklig.

In der Physik bilden Ursache und Wirkung, wie Kälte
nd Eis, Wärme und Schneeschmelzen, hoher Luftdruck
nd Steigen des Barometers, Blitz und Donner — zwei-
liedrige Vorstellungsreihen.

Haben wir im Geschichtsunterrichte für reifere Schüler ver-
hiedene deutsche Kaiser behandelt, so müssen wir sie schließlich in
eihen geordnet zusammenstellen und z. B. sagen:

Wir lernten kennen:
I. Zwei Karolinger: Karl d. Gr. und Ludwig den Deutschen;
II. zwei Kaiser aus dem sächsischen Hause: Heinrich I. und
Otto d. Gr. —;
III. einen Salier oder Franken: Heinrich IV. und
IV. zwei Hohenstaufen: Friedrich Barbarossa und Friedrich II.

Wenn ich die Geographie von Deutschland behandelt habe,
stelle ich schließlich das erlangte Wissen reihenförmig zusammen:

I. Gebirge: Alpen, Schwarzwald, Vogesen u. s. w.
II. Flüsse: Donau, Rhein, Ems, Weser ꝛc.
III. Mineralien: Sandstein, Kalkstein, Steinkohlen, Eisen ꝛc.
IV. Pflanzen: Wein, Getreide, Obstbäume ꝛc.
V. Tiere: Hirsche, Rehe, Wildschweine ꝛc.
VI. Bewohner ꝛc. ꝛc.

Die Vorstellungsreihen sind stets das von Lehrern und Schülern gemeinsam erarbeitete Resultat; man darf also nie den Unterricht irgend eines kleinern oder größern Pensums mit Vorstellungsreihen beginnen, sondern muß immer damit schließen, sonst spannt man die Pferde hinter den pädagogischen Wagen, wie dies wohl von nicht pädagogisch gebildeten Lehrern höherer Schulen öfter zu geschehen pflegt.

Hiernach ist es also falsch, wenn der fremdsprachliche Unterricht von den Deklinations- und Konjugationsfällen ausgeht; dieselben sind vielmehr aus Beispielen erst zu entwickeln und dann erst — als in Reihen geordnete Resultate — zusammenzustellen. — — —

Bei vorstehender Betrachtung dieser drei Seelengesetze hat sich nun gezeigt, daß die Vorstellungen in der Seele nicht lose neben und aufeinander liegen, etwa wie die Körner eines Sandhaufens, sondern sich in mannigfaltiger Weise mit einander verflechten und verschlingen, wie die Fäden eines Kunstgewebes, und sich durchdringen, wie die Teile einer Wassermasse. Die Seele ist stets bestrebt, alle ihre Zustände zu kleinern oder größern Ganzen, einer Einheit zusammenzufassen, und auf dieses psychische Faktum stützt sich die Metaphysik, wenn sie die Seele als ein einheitliches Wesen bezeichnet.

Ein höchst wichtiges Kapitel der Didaktik ist weiter die Fürsorge für richtige Aufnahme und Aneignung des Unterrichtsstoffs; derselbe gründet sich auf die Gesetze der Perception und Apperception der Vorstellungen. Widmen wir diesem wichtigen Kapitel noch einige Worte.

Ein gut Teil unserer geistigen Bildung beruht auf der Klarheit der Vorstellungen; der Lehrer ist darum sicher ein Meister der Schule, welcher den Schülern auch schwierigere Unterricht

tien klar wie helles Waſſer darzulegen und in ihnen ſtets re Vorſtellungen zu erzeugen verſteht. Ein konfuſer Kopf mit klen, verworrenen Ideen und Gedanken kann eine ſolche Leiſtung it hervorbringen; alſo der Lehrer muß ſelbſt einen klaren Kopf en: — aber dieſer allein reicht nicht aus, er muß auch wiſſen, in die Klarheit der Vorſtellungen im tiefſten Weſen beſteht und ſie in den Häuptern kleiner und großer Kinder erzeugt wird. e Klarheit der Vorſtellungen iſt nicht mit der Stärke der hrnehmung zu verwechſeln. Ein Kanonenſchuß macht einen leren Eindruck, als der liebliche Geſang der Nachtigall, giebt eine ſtarke Empfindung; dennoch braucht er noch nicht un-ingt und in allen Fällen eine klare Vorſtellung zu geben, z. B. nn er gleichzeitig mit dem ſtarken Donner eines heftigen Ge-tters erfolgt. Eine friſche Vorſtellung oder eine Anſchauung iſt türlich ſtärker, als eine reproduzierte; ob ſie auch klarer iſt, damit noch nicht geſagt. Eine klare Vorſtellung beſteht in em hellen, lebendigen, kräftigen und beſtimmten Erinnerungs-de, iſt alſo nicht matt und trübe, bleich, verſchwommen oder ver-ſcht, wie eine mißlungene Photographie. Soll eine Geſamt-rſtellung klar ſein, ſo muß man ihre Einzelvorſtellungen (die kerkmale) beſtimmt aufgefaßt haben und von einander unter-ſcheiden. Iſt z. B. meine Vorſtellung von Blau klar, ſo muß ein kräftiges und beſtimmtes Bild enthalten, ſie darf nicht nach elb oder Grün hin ſich neigen. Iſt meine Vorſtellung von ner Apfelſine klar, ſo ſchwebt mir dieſe in ſcharfen Umriſſen vor, ſteht nicht in einem blaſſen Bilde, welches auch mit einer Citrone rwechſelt werden könnte, und ich kann die Merkmale: orangen-lbe Farbe, runde Geſtalt und ſüßſäuerlichen Geſchmack, genau useinander halten. Klare Vorſtellungen ragen vor andern im Be-ußtſein empor, treten am meiſten hervor und ziehen die Aufmerk-amkeit der Seele auf ſich, und je größer der Klarheitsgrad iner Vorſtellung, deſto größer iſt auch die Aufmerkſamkeit. —

Jetzt fragt es ſich nun: Wodurch, durch welche Faktoren erden klare Vorſtellungen erzeugt?

Wir antworten: Sie werden erzeugt 1. durch Stärke (In-nſität) der Wahrnehmung (Empfindung). Ein ſtark und rnehmlich geſprochener Laut, ein in ſtarken Zügen vorgeſchriebener

Buchstabe, ein in frischen lebhaften Farben dargestelltes Gemäl
eines Gegenstandes wird klarer aufgefaßt, als ein leise gesproche
Laut, ein in schwachen Zügen vorgeschriebener Buchstabe und ein
matten, verwitterten Farben dargestelltes Gemälde.

Doch dürfen die Empfindungen auch wieder nicht zu gr
sein, weil sie sonst die Auffassungsgabe abstumpfen.

2. Zur Erzeugung klarer Vorstellungen ist auch nötig, daß
eine oder einige Vorstellungen gleichzeitig (auf einmal) od
kurz nach einander vorgeführt werden. — Wer in ein
Bildergallerie in kurzer Zeit viele Gemälde betrachtet, oder v
einem Eisenbahnzuge aus eine große Zahl Gegenstände sieht, gewin
von keinem Objekte eine lebendige Vorstellung, weil die vielen Wah
nehmungen einander stören und die Aufmerksamkeit zersplittern.

Wenn im Schreiblese-Unterrichte für einen gewissen Laut sowo
der geschriebene, als der gedruckte Buchstabe gelehrt wird, so leid
die Klarheit der Auffassung. Man soll darum im ersten Semes
der Elementarklasse nur die Schreibschrift lesen lehren; dann h
der Schüler für einen Laut nur ein Zeichen sich einzuprägen, u
dieses kann auch sofort geschrieben, also dadurch öfter reproduzie
werden (vergl. Punkt 5), wodurch die Klarheit der Auffassung g
fördert wird. In einer Unterrichtsstunde soll ich in der Regel n
ein Ganzes: ein Gebirge, ein Tier, eine Pflanze u. s. w., gen
beschreiben und genau anschauen lassen, nur eine Erzählung vo
führen, weil das Viele einander drückt und die Klarheit schädigt.

Hierauf beruht auch die didaktische Forderung: der Unterrich
stoff ist in kleine methodische Ganze zu zerlegen und nur eines a
einmal in einer oder einigen Lektionen genau zu behandeln.

3. Der Auffassung neuer Vorstellungen muß Ze
zur allseitigen genauen Betrachtung und scharf
Beobachtung gelassen werden; denn auch die psychischen Vo
gänge erfordern zu ihrem Ablaufe und die Seelengebilde zu ihre
Werden — Zeit. Wie die Wahrheit, so ist auch die Vorstellun
eine Tochter der Zeit.

Sehe ich den Blitz nur einmal auf einen Moment, so kan
ich kein klares Bild von ihm gewinnen; ich kenne nicht die Far
seines Lichtes, den Weg, welchen er in seinem Fluge nimmt, d
Dicke des Funkens u. s. w. — Ich fahre, im Schnellzuge sitzend

einem Schlosse vorüber. Im Nu ist dasselbe meinen Blicken der entschwunden. Jetzt soll ich angeben, wieviel Türme es habe, mit die Dächer geschmückt seien, nach welchem Stile es erbaut und so fort — ich vermag es nicht, weil ich aus Mangel an it eine klare Vorstellung von dem Schlosse nicht erhielt. — In zug auf die Auffassung eines Gegenstandes gilt nämlich das chische Gesetz: „Ein Merkmal eines Objektes, welches i der Perception nicht besonders beachtet wird, fehlt nn auch bei der Reproduktion.“ Angenommen, ich hätte mir B. das Zimmer eines berühmten Mannes betrachtet. Nun werde ich ragt: Welches Tapetenmuster hatte dasselbe? Ich weiß es nicht, kann ch auch nicht darauf besinnen, weil ich bei Betrachtung des Zimmers f diesen Punkt meine besondere Aufmerksamkeit nicht lenkte.

4. Dieses Gesetz führt uns auf die psychologische Wahrheit, ß Gesamtvorstellungen und Vorstellungsgruppen durch an Klarheit gewinnen, daß man ihre einzelnen Teile = die einfachen oder Einzelvorstellungen) genau auseinander- gt und jeden besonders betrachtet. Will ich eine klare rstellung von einem Löwen gewinnen, so muß ich seine Größe, ne Farbe, seinen Kopf, sein Gebiß, seine Mähne, seine atzen, seine Stimme u. s. w., genug jedes Einzelne besonders ffassen.

5. Es muß zur Erzeugung klarer Vorstellungen eine öftere nschauung und Wiedererzeugung des Bildes und dabei gleich eine Verbindung der gleichen oder verwandten ühern Vorstellungen stattfinden. — Die öftere Auf- ssung und die Wiederholung (= Reproduktion) einer Vorstellung rsteht sich wohl von selbst, weil nur dadurch der in der Seele rvorgerufene Eindruck ein bestimmter, scharf ausgeprägter wird.

Sieht das Kind zum ersten Male einen Elefanten, so bekommt von ihm eine annähernde Vorstellung. Sieht das Kind ihn aber n folgenden Tage nochmals in Natura und am dritten Tage viel- icht nochmals im Bilde, so wird durch diese wiederholte Auffassung e Klarheit des Erinnerungsbildes erhöht. Hierauf gründet sich ja e bekannte Schulm eisterregel: „Repetitio est mater studiorum.“ ber bei dieser Wiederholung ist es eigentlich ein psychischer rozeß, welcher die Klarheit erhöht, nämlich die Vereinigung der

verschiedenen gewonnenen gleichen oder ähnlichen Bilder zu einem. Das Erinnerungsbild, welches das Kind vom ersten Beschauen des Elefanten am zweiten Tage noch in der Seele trug, vereinigt sich mit der neuen (frischen) Vorstellung am zweiten Tage, und das erste Bild wurde durch die zweite Auffassung aufgefrischt und vervollständigt; ebenso durch die dritte Auffassung. Diese genaue Aneignung einer Vorstellung durch eine andere heißt Apperception, während die bloße Aufnahme von etwas Neuem, ohne daß es mit anderen Vorstellungen sich verbindet, Perception genannt wird.

Eine gute Apperception befördert nun die Klarheit der Vorstellungen ungemein. Im vorigen Jahre sah ich am Meeresstrande auf einer Sandbank einen schlafenden Seehund. Ich betrachte mir ihn genau. Als ich näher trete und ihn angreifen will, erwacht er und rutscht oder humpelt, indem er sich mit den Vorderfüßen ruckweise fortbewegt, zum Meere. So bekam ich von ihm eine gewisse Vorstellung.

Nach einiger Zeit fahre ich in einem Boote auf dem Meere. Da sehe ich wieder ein solches Tier; jetzt schwimmt es, taucht unter Wasser und fängt Fische. Meine frühere Vorstellung vom schlafenden Seehunde taucht jetzt in meinem Bewußtsein wieder auf, kommt der neuen entgegen und vereinigt sich mit ihr, als einer gleichen, zu einer vollkommneren und klareren Vorstellung — durch die Apperception. —

6. Die Klarheit einer Vorstellung wird auch dadurch erhöht, daß sich mit ihr eine andere disparate Vorstellung verbindet; daß namentlich auch mehrere Sinne den Gegenstand auffassen. Will ich eine genaue Vorstellung vom Wasser bekommen, so muß ich es nicht bloß sehen, also seine Durchsichtigkeit, seine Färbung, seine horizontale Oberfläche oder dessen Wellen bemerken, sondern muß auch seine Feuchtigkeit, Weichheit und leichte Verschiebbarkeit fühlen, seinen Geschmack wahrnehmen, sein Rauschen und Plätschern hören u. s. w. — —

Das Neue kann man oft auch dadurch zur völligen Klarheit emporheben, daß man dessen Gegensatz, oder bei Gesamtvorstellungen den Kontrast, zu Hilfe nimmt. Doch können wir hier diesen Punkt nicht weiter verfolgen; wir wollen nur noch bemerken, daß die Wissenschaft zwischen Gegensatz und Kontrast

einen genauen Unterschied macht. Gegensätze sind verschiedene Vorstellungen, die beide aber auf einem Gebiete liegen und von denen eine die Abänderung der andern ist, wie z. B. Grün, Blau und Rot; Kugelrund, Oval, Kegelförmig; Sauer, Süß, Bitter.

Kontraste heben sich gegenseitig ganz auf, verneinen einander, wie Ja und Nein, Schuld und Vermögen, positive und negative Zahl, Wärmegrade und Kältegrade.

Wir weisen zum Schluße noch auf einige höchst wichtige Punkte des Unterrichts, bei welchen die Psychologie die Hauptrolle spielt, kurz hin.

Wie bereits angedeutet, besteht der Kern der geistigen Ausbildung besonders in der Aneignung deutlicher Begriffe, jener Grundlage zum richtigen Urteilen und Schließen, also zum Denken. Der Lehrer muß mithin — wie oben auch bereits hervorgehoben — den Weg kennen, welchen die Seele nimmt, um zu deutlichen Begriffen zu gelangen. Es ist kein anderer, als der: Betrachtung sinnlicher Erscheinungen und Thatsachen (= einer konkreten Grundlage), Vergleichung der ähnlichen Vorstellungen, Absehen von den zufälligen Merkmalen und Zusammenfassen der wesentlichen (= Abstrahieren), sodann Anwendung des so gewonnenen Allgemeinen auf andere einzelne Fälle. Ergo: die Begriffsbildung ist ein Abstraktionsprozeß, welcher, um kurz und populär zu sprechen, aus den drei Stufen: Beispiele, Lehre und Übung, oder um gelehrt und wissenschaftlich (nur mit ein Bißchen andern Worten) zu sprechen, aus den 4 formalen Stufen: Klarheit (Betrachtung eines Beispiels), Association (Vergleichung mit andern Beispielen), System (Suchen des Allgemeinen) und Methode (Anwendung und Übung) besteht.

Der wahrhaft erziehende Unterricht soll aber bekanntlich nicht nur in den Kopf, sondern auch ins Herz eindringen und Gesinnungen erzeugen, den Willen veredeln. Somit entsteht die Frage: Wie muß der Unterricht beschaffen sein, daß er erziehend wirke, also in die Tiefe des Gemüts eindringe und den Charakter bilde?

Ohne Psychologie stände der Lehrer hier ratlos da. Darum ist es ein wahres Glück, daß sie auch dieses Problem lösen hilft. Sie sagt: Dein Unterricht wirkt erziehend, wenn er in den Schülern jenen erhabenen bleibenden Gemütszustand erzeugt, welcher in der Freude am Lernen und in selbstthätigem Weiterstreben besteht, d. i.

wenn er Interesse erweckt. Aus diesem Interesse entfalten sich dann, wie aus der Knospe die Blüte und Frucht, die guten Gesinnungen und Handlungen, oder es setzen sich, wie der gelehrte Psycholog sagt, die Vorstellungen in Gefühl und Willen um. Wird z. B. im Geschichtsunterrichte der Zögling für ein zartes Wohlwollen und einen edlen Gerechtigkeitssinn erwärmt, so werden die betreffenden Vorstellungen auch fruchtbar; der Zögling sucht dann die Gesinnungen des Wohlwollens und der Gerechtigkeit auch gegen seine Eltern, Geschwister und Genossen zu bethätigen — und der Unterricht wirkt somit erziehend.

Endlich leitet die Psychologie auch die Auswahl des Lehrstoffs für jedes Schuljahr, indem sie lehrt, daß derselbe (ebenso wie die Methode und Lehrform) auf allen Stadien des Bildungswegs nach der Auffassungsfähigkeit oder der Entwicklungsstufe, d. i. nach dem Geisteszustande des Zöglings sich zu richten, also demselben erst Milch, dann Brot und Fleisch zur geistigen Nahrung zu bieten habe. Aber nicht nur das Nacheinander, sondern auch das Nebeneinander, d. h. die gleichzeitig betriebenen Fächer gestaltet sie pädagogisch, indem sie gebietet, Fäden von einer Gedankenprovinz zur andern zu ziehen, damit die Einheit des Bewußtseins im Zöglinge sich nicht zersplittere und er nicht zerstreut und zerfahren werde.

Wir sind am Ende. Wir wollten ja nur dem Leser einen Einblick in den pädagogischen Wert der Psychologie geben, und wollten dazu aufmuntern, daß auf diesem Wege weitergebaut werde, um zu einer gründlichen und wissenschaftlichen Didaktik zu gelangen. Ist die Psychologie, wie wir annehmen, wirklich eine sichere Stütze für den Lehrer, so lassen sich manche Konsequenzen daraus ziehen. Der Lehrer hat dann eine sehr wichtige Stellung und einen hohen Beruf, man darf nicht mit Geringschätzung auf seine Thätigkeit blicken. Im Seminare muß dann die Psychologie eingehender gelehrt werden, und er selbst muß sie zum fortdauernden Gegenstande seiner Fortbildung machen, seine pädagogischen Funktionen mit psychologischem Auge ansehen und mit psychologischem Wissen durchdringen.

Vierter Abſchnitt.

Die Regierung der Kinder.

Erſtes Kapitel.

Weſen und Aufgabe der Regierung.

Bei der eigentlichen Erziehung der Jugend handelt es ſich zuerſt darum, den Gedankenkreis, die Einſicht des Zöglings ſo zu bilden, daß er höhere Intereſſen, d. h. Sinn für das Wahre, Schöne, Gute und Heilige erhalte; ſodann iſt dafür Sorge zu tragen, daß aus dem Gedankenkreiſe, der Einſicht des Zöglings durch das Mittelglied des Intereſſes ein konſequentes und ſtarkes ſittliches Wollen (ein Charakter) hervorwachſe. Die erſte dieſer Aufgaben löſt der Unterricht, die zweite die Zucht oder die Erziehung im engeren Sinne. Unterricht und Zucht ſind die beiden Hauptteile der Erziehung, ſie ſorgen für den Ausbau der ſittlichen Perſönlichkeit, für die Pflege der eigentlichen oder unmittelbaren Tugenden, wie edles Wohlwollen, Rechtlichkeit, Friedensliebe, innige Dankbarkeit, Wahrhaftigkeit und Handeln nach eigener beſſerer Überzeugung. Führe ich z. B. dem Zöglinge in der Religionsſtunde eindringlich zu Gemüte, daß Chriſtus für die Kranken und Armen ſorgte, veranlaſſe ich weiter den Zögling, daß er ſittliche Urteile über die liebevolle Handlungsweiſe des Herrn fälle und ermuntere ihn zur Nachahmung, ſo arbeite ich an der ſittlichen Geſtaltung ſeiner Perſönlichkeit — durch Unterricht. Dasſelbe bewirke ich, wenn ich im Geſchichtsunterrichte dem Schüler die Begeiſterung der Deutſchen für die Befreiung ihres Vaterlandes von fremdem Drucke und die freiwillige Teilnahme aller ſtreitbaren Männer an den deutſchen Freiheitskriegen von 1813—1815 eindringlich ſchildere und die Vaterlandsliebe in ihm entflamme. — Setze ich nun den Zögling in die Lage und veranlaſſe ihn, daß er

im Leben ſein Wohlwollen gegen Kranke und Arme, ſeine Liebe zum Vaterlande bethätige, indem ich ihm dazu die Mittel gebe und ihn anleite, daß er z. B. in letzterem Falle, wenn ſeine Hand zum Führen des Schwertes noch zu ſchwach iſt, wenigſtens den kämpfenden und verwundeten Kriegern Dienſte leiſte: — ſo wirke ich beſſernd, veredelnd auf des Zöglings Willen ein — durch Zucht. Dasſelbe bewirke ich, wenn ich nicht dulde, daß das Kind ein Tier mißhandele, daß es dem Nachbar ohne deſſen Einwilligung Obſt nehme, und wenn ich es anhalte, daß es gefundene Gegenſtände dem rechtmäßigen Eigentümer wieder zurückgebe. — Es handelt ſich hier immer um Bildung von Einſicht, Gemüt, Willen, alſo Veredlung des innern Menſchen, um Pflege von unmittelbaren Tugenden, wie Wohlwollen, Vaterlandsliebe, Ehrlichkeit — mit einem Worte um die Bildung eines guten Menſchen. Ein ſolcher ſoll der Zögling täglich mehr und mehr werden, um in Zukunft es zu ſein und zu bleiben; — die Arbeit des Erziehers ſorgt mehr für die Zukunft, als für die Gegenwart.

Aber dieſe beiden Hauptfunktionen des Erziehers, Unterricht und Zucht, können nicht erfolgreich von ſtatten gehen, ja gar nicht in Wirkſamkeit treten, wenn nicht vorher die rohen Begehrungen des Zöglings zurückgedrängt, der wilde Ungeſtüm einer feinen Ordnung unterworfen worden ſind. Du willſt als Lehrer die Schüler unterrichten, du beginnſt den Unterricht — da beliebt es einem derſelben, laut zu ſprechen, einem andern, ſeinen Nachbar mit einer Nadel zu ſtechen, daß er laut aufſchreit, einem dritten, zu ſpät zu kommen — du weiſeſt dieſe Störungen zurück und beſtrafſt ſie kurz. Ein Vater ruft ſeinem Sohne zu, aus dem Garten in die Wohnung zu kommen, um mit ihm der Tante ein Geburtstagsgeſchenk zu überreichen. Dem Sohne beliebt es aber, im Garten zu bleiben, es gefällt ihm beſſer, den Blumen die Köpfe abzuſchlagen oder im Waſſer herumzuwaten, um ſein Schiffchen zu lenken. Der Vater wird durch die rohen Begierden des Knaben von der Verwirklichung ſeiner Erziehungsmaßregel zurückgehalten, er muß erſt die wilden Dornen abſchneiden, bevor er ein Edelreis aufſetzen kann.

Soll die ſtille Erziehungsarbeit von ſtatten gehen können, ſo muß ſie demnach und die ihr angewieſenen Lebensverhältniſſe, die Familie und die kleine Schulgemeinde, vor Störungen geſchützt, und die

Kinder müssen baldmöglichst gewöhnt werden, eine gewisse Ordnung und Gesetzmäßigkeit zu befolgen, in eine geordnete Gemeinschaft sich einzufügen. Diese Thätigkeit des Erziehers, Störungen zu hindern, zu beseitigen und die Haus- oder Schulordnung aufrechtzuhalten, ist, streng genommen, noch keine eigentliche Erziehung, d. h. keine Bildung des Gedankenkreises zur Erzeugung von Gemütszuständen, keine Emporhebung von Gefühlen und Strebungen zu sittlichen Charakterzügen, also keine Läuterung und Besserung des Menschen von innen heraus, wohl aber ist sie die Vorbedingung oder die Vorarbeit für die eigentliche Erziehung und wohlgeeignet, als Baustein für dieselbe verwertet zu werden: — man nennt sie die **Regierung** der Zöglinge, weil sie es mit der äußern Leitung und der bewußtlosen Gewöhnung zu thun hat. Plauderei, Neckerei, Zuspätkommen in der Schule, Beschmutzen der Kleider durch Waten im Wasser sind nicht eigentliche sittliche Vergehen, weil sie gegen die sittlichen Ideen nicht verstoßen, sie sind aber Verstöße gegen eine konventionelle Ordnung, Störungen einer geordneten Gemeinschaft, also Polizeivergehen.

Diesen strengen Unterschied zwischen eigentlicher Erziehung und Regierung macht nur die wissenschaftliche Pädagogik; die vorherbartsche Pädagogik, wie sie noch in der Schulpraxis üblich ist, kennt ihn nicht; aber es ist für den Erzieher wertvoll und wichtig, diesen feinen Unterschied festzuhalten. Um vollständig klar in dieser Sache zu werden, müssen wir noch etwas näher auf dieselbe eingehen.

Man versteht unter Regierung der Kinder etwa das, was man früher mit dem Worte Disciplin ausdrückte, indem man nach Schwarz-Curtman*) die letztere als „die gesellige Zucht oder den Inbegriff der Veranstaltungen zur Aufrechthaltung der Gesetzmäßigkeit und Ordnung unter den zusammenlebenden Schülern“ bezeichnet; jedoch decken, wie wir später sehen werden, die beiden Begriffe Regierung und Disciplin sich nicht ganz.

Welches ist denn der ganze Bereich der Regierungsthätigkeit? Alles, was den Unterricht und die Zucht in ihrer Wirksamkeit hindert oder stört, hält sie fern; Unpünktlichkeit, ruheloses Wesen, Unordnung, Unreinlichkeit, Trägheit, Unmäßigkeit, Verschwendung —

*) Schwarz-Curtman, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. II. Teil. S. 70, 71 der 7. Auflage.

sind Disteln auf dem Acker des menschlichen Herzens, welche das Aufnehmen und Keimen des guten Samens hindern; darum müssen sie als Feinde der Bildung zuvörderst entfernt und der Zögling durch tägliche Gewöhnung zu Pünktlichkeit, Stillsitzen und Stillehalten, Ordnung, Reinlichkeit, Fleiß, Mäßigkeit, Sparsamkeit geführt werden. Die Gewöhnung an diese wertvollen Eigenschaften, an verschiedene gute Sitten, wie Aufstehen vor achtungswerten Personen und Grüßen derselben, also Anstand und Höflichkeit, ist noch keine (innere) Bildung, aber sie ist das Erste und Notwendigste, um einen jungen Menschen, welcher noch keine Empfänglichkeit und keinen Anknüpfungspunkt für die innere Bildung hat, aus der Rohheit herauszuheben, ihn zu entwildern und der Bildung zugänglich zu machen. Des Zöglings Einsicht und Willen sind noch nicht so reif, daß er diese Entwilderung selbst vornähme; darum muß er der Einsicht und dem Willen des Erziehers unterworfen werden, auch gegen seine Überzeugung oder sein Bewußtsein. Es handelt sich also hier um bewußtlose Gewöhnungen, und sie sind es, welche den Boden für Erziehung und Unterricht empfänglich machen, d. i. sie bilden die Vorstufe und die Vorbedingung der eigentlichen Erziehung oder Willensveredlung.

Man nennt diese angegebenen guten Eigenschaften oder bewußtlosen Gewöhnungen auch mittelbare Tugenden, weil sie nicht zunächst und geradezu, sondern erst in zweiter Linie zur Erfüllung einer sittlichen Idee mitwirken können und weil sie auch in den Dienst einer bösen Gesinnung treten können. So ist die Wohlthätigkeit eine unmittelbare Tugend, weil sie die sittliche Forderung des Wohlwollens schnurstracks erfüllt. Durch Fleiß und Sparsamkeit aber vermehre ich zunächst mein irdisches Gut, erfülle nicht geradeswegs eine sittliche Forderung, und wenn ich mein Eigentum dazu anwende, der Selbstsucht zu fröhnen und dem Nächsten zu schaden, so stehen Sparsamkeit und Fleiß im Dienste der Unsittlichkeit. Benutze ich aber meine Güter zum Wohlthun, zum Bethätigen des Gemeinsinnes, so werden diese Tugenden durch Fleiß und Sparsamkeit unterstützt. Mit Fleiß und Sparsamkeit allein beweise ich indes noch niemand eine Liebe, stifte ich noch nichts Gutes; sie werden nur dadurch Tugenden, daß sie meine Wohlthätigkeit unterstützen. So kann auch der Mäßige ebensowohl ein

guter, als ein böser Mensch sein; Mäßigkeit an sich erfüllt noch keine sittliche Vorschrift; *aber* nur mit Mäßigkeit kann ich Leib und Seele gesund und frisch erhalten und mich so in den Stand setzen, wohlwollend, rechtlich, dankbar, billig, überhaupt wahrhaft sittlich zu handeln. Sonach können Fleiß, Sparsamkeit, Mäßigkeit mich nicht geradezu sittlich machen, ich kann mit ihnen nicht geradezu (direkt) eine sittliche Idee erfüllen; aber sie können bei Ausführung der letztern in zweiter Linie mitwirken, also indirekt zur Sittlichkeit beitragen. Wir nennen sie *darum mittelbare* Tugenden, während die *Wohlthätigkeit*, die *Dankbarkeit* u. a. *unmittelbare* Tugenden heißen. Zu letztern gehört Einsicht und bewußte Unterwerfung unter die sittliche Idee, zu den mittelbaren Tugenden dagegen gehören diese nicht. Zu den mittelbaren Tugenden gehört auch manche Tugend des Anstandes, manche humane Sitte, z. B. andere beim Sprechen ausreden zu lassen, sie in einer Auseinandersetzung, einem Vortrage nicht zu stören, vor dem Eintritt in ein fremdes Zimmer anzuklopfen, Schreien und zu starkes Sprechen im Umgange mit andern zu vermeiden, Orte und Sachen zu schonen, gewisse Räume zu meiden, Zeiten zu beobachten, Beschäftigungen zu unterlassen oder vorzunehmen, strenger *Gehorsam* gegen die Erzieher und Lehrer, als die *Summe* aller dieser äußeren guten Eigenschaften. So bildet die Regierung eine *feine äußerliche* Zucht, wie Luther das Fasten und Reinhalten des Leibes nennt, oder ein *Zuchtmittel auf Christum*. Diese äußere feine Gewöhnung ist notwendig; denn sie ist untrennbar mit der Thätigkeit von Unterricht und Erziehung *verflochten*, ja sie vertritt sogar die Gesellschaft mit, weil sie diese vor den Störungen und Unordnungen der Kinderwelt schützt.

Zweites Kapitel.

Die Maßregeln der Regierung

kommen sowohl im Hause wie in der Schule zur Anwendung.

Wenn ein Schüler während des Unterrichts seinen Platz verläßt und ohne weiteres zu einem andern Schüler sich begiebt, so wird er auf kurze Zeit von der Schulgemeinschaft getrennt — er

muß eine Zeit lang stehen. Wer sein Aufsatzheft einige Tage zu spät dem Lehrer einreicht, muß eine halbe Stunde nachsitzen. Vorstehende Fälle sind Regierungsmaßregeln in der Schule. — Wenn ein Kind bei Tische mit dem Löffel in die Suppe schlägt und in seine Tischgenossen beschmutzt, so wird der Vater es vom Tische entfernen und ihm ein Fasten auferlegen, bei Wiederholung des Falls dem Büblein wohl auch die Finger, welche gemißbraucht worden sind, ein wenig klopfen, ihm also eine Witzigung zu teil werden lassen. Die Mutter erlaubt dem Kinde, zwei Stunden lang zu einem Spielgenossen zu gehen; dasselbe bleibt aber drei Stunden fort. Für diese Unpünktlichkeit erhält es von der Mutter einen Verweis oder Androhung von Strafe. Diese Beispiele sind Regierungsmaßregeln des Hauses.

Welche Maßregeln stehen nun der Regierung zu Gebote? und nach welchen pädagogischen Grundsätzen sind sie anzuwenden? —

1. Eine Anzahl Erziehungsmaßregeln werden wir dadurch finden, daß wir nach den Ursachen der störenden Begehrungen forschen und diese dann durch gewisse Mittel beseitigen.

Das Kind wird zu einem länger dauernden Gottesdienste mitgenommen, ohne vorher gehörig gespeist und getränkt worden zu sein — es wird unaufmerksam, unruhig und weint schließlich — aus Hunger; oder: das Kind sitzt in dumpfer, dunstiger Schulstube, dessen dicke Luft den Kopf einnimmt; oder es hat schon drei bis vier Stunden lang ununterbrochen auf der harten Schulbank gesessen, es rutscht auf derselben hin und her und ist nicht mehr im stande, dem Unterrichte zu folgen — aus Bedürfnis nach freier Bewegung.

Ein weiser Lehrer wird also den Zöglingen nicht mehr zumuten, als sie leisten können, er wird ihre berechtigten Naturbedürfnisse, wie den Drang nach Nahrung, nach Bewegung, nach Atmen von frischer Luft, nach Ruhe und Schlaf, das Bedürfnis des Sehens u. s. w., befriedigen und dadurch manche Störungen vermeiden. Er wird für körperliches Wohlbefinden der Schüler sorgen und ihnen nicht schwerere Bürden auflegen, als sie tragen können. So verfährt eine weise Regierung.

2. Die Ursachen der störenden Begehrungen können auch in einzelnen fremden Vorstellungen liegen, welche das Kind zur

it ganz beherrschen — diese müssen durch passende Beschäfti-
ngen, welche weder über, noch unter dem geistigen Horizonte
s Kindes liegen, in ein richtiges Verhältnis zum Gedankenkreise
s Kindes gesetzt werden. — Werden dem ältern Knaben z. B.
Unterrichte Erzählungen dargeboten, welche viel zu leicht und
kindlich oder gar kindisch für denselben sind, so langweilt er sich und
stört. Es tauchen dann ungehörige Vorstellungen in seinem Kopfe
f, z. B. von dem jungen Pferde, welches der Vater jüngst erhalten
t, u. dgl., und die Aufmerksamkeit ist verscheucht. Liegt der Unter-
htsstoff über dem Horizonte des Kindes, dann wird es verwirrt,
rd unruhig und stört. Ergo: passender Unterrichtsstoff, richtige
eschäftigung, sowie gute Art des Unterrichts, welche das Kind fesseln,
nen Geist ganz ausfüllen, es packen — hindern das Aufkommen
igehöriger Vorstellungen, welche das Kind ablenken und zu Stö-
ungen verführen. Durch zweckmäßige Beschäftigung der Kinder
ittelst Spiel und Arbeit können sie auch im Hause von manchem
nfug abgehalten werden.

3. Es giebt eine Reihe von Regierungsmaßregeln, welche einen
ewaltsamen Druck auf den Geist ausüben, wie: Befehle,
nordnungen, Gesetz, Androhung von Strafen, Strafen,
ufsicht oder Kontrolle — und dadurch die störenden Begeh-
ungen des Zöglings in Schranken halten.

Alle Gebote und Verbote, Anordnungen und Gesetze der Regie-
ung werden — wie beim Militär — in kurzer, knapper Form, mit
nergischem, entschiedenem Tone gegeben; sie sind unwiderruflich,
assen sich auf keine Gründe ein und werden oft durch einen Wink,
in Zeichen, einen Blick gegeben. Die Wörtchen auf und ab
genügen, oder ein Wink mit der Hand, daß die ganze Klasse sich
rhebt oder niederläßt u. s. w. Fehler werden hier rasch vergessen,
und dem Zöglinge wird ein solcher Verstoß gegen die herkömmliche
oder eingeführte Ordnung nicht nachgetragen.

Bei Trotz, als einem absichtlichen Widerstreben gegen des
Meisters Gebot, muß eine Hemmung der hindernden Vorstellungen
und Bestrebungen eintreten — wodurch? — Durch Androhen
von Strafen und wirkliche Strafen, als Übel, welche der aus dem
befriedigten Begehren entstehenden Lust das Gleichgewicht halten oder
sie noch überbieten. Die Strafen der Regierung sind andere,

als die der Zucht; letztere ſollen beſſern, erſtere nur abſchrecken. Durch die Maßregeln der Regierung werden ja die Begehrungen nicht umgebildet, ſondern im Intereſſe von Unterricht und Zucht augenblicklich nur zurückgedrängt. Die Strafen der Regierung wenden ſich nicht an die eigene Überlegung des Zöglings, ſie wollen demſelben nur ein beſtimmtes Quantum von Wehe erwidern. Sie ſind kurzer Hand und ohne viele Worte zu vollziehen. Wenn ein Schüler zu ſpät kommt, oder während des Unterrichts Geräuſch macht, ſo ſind dies nicht ſittliche Vergehen, ſondern nur Verſtöße gegen die Schulordnung; ſie fallen alſo in den Bereich der Regierung, und der Lehrer wird darum nicht lange zu Herzen dringende Anſprachen halten, ſondern ohne weitere Worte, auf einen Wink im erſteren Falle den Schüler zum Stehenbleiben an der Thür und im anderen Falle zum Herausſtellen veranlaſſen.

Die Regierungsſtrafen ſollen nur Denkzettel ſein, welche den Schüler vor weitern Übertretungen warnen; ſie dürfen darum weder im Affekte gegeben werden, noch Affekte im Beſtraften hervorbringen und nicht in zu ſtarkem Maße erteilt werden. Sie werden immer erſt angedroht.

Alle Strafen wirken indes nicht gleichmäßig dauernd, ſondern nur ſtoßweiſe. Einen länger und gleichmäßig wirkenden Druck bringt nur die Aufſicht oder die Kontrolle hervor. Dieſelbe darf jedoch nicht in eine peinliche Überwachung ausarten und dem Zöglinge nicht alle freie Bewegung rauben. Sie überläßt denſelben mitunter, z. B. zur Beſorgung einiger Aufträge, für eine ganze Reihe von Handlungen ſich völlig ſelbſt, damit er im rechten ſelbſtändigen Wollen und Handeln ſich übe, und oft beaufſichtigt ſie ihn ſcheinbar unabſichtlich. Z. B. die Zöglinge ſind mit Gartenarbeiten beſchäftigt. Der Erzieher hat ſeine eigene Arbeit im Garten, er beſchneidet Roſen. Die Zöglinge glauben ſich unbeaufſichtigt; aber der ebenſo vorſichtige, als humane Erzieher wird doch oft einen unbemerkten Blick auf das Thun und Treiben der mutwilligen Jugend fallen laſſen, oder ſich in der Nähe derſelben zu ſchaffen machen (= ſcheinbar unabſichtliche Aufſicht).

4. Sichere Hilfen für die Regierung ſind Autorität und Liebe, welche der Erzieher in den Gemütern der Kinder ſich bereitet; denn beide ziehen den Zögling unbemerkt in die

ffaſſungs- und Denkweiſe des Erziehers mit hinein. Die Macht
: Autorität beruht auf einer tüchtigen Perſönlichkeit, welche durch die
ſtige und ſittliche Ausbildung herbeigeführt und durch Körperkraft
terſtützt wird, und die Macht der Liebe beruht in der perſönlichen
üte und Liebenswürdigkeit, welche Zuneigung und Anhänglichkeit
derer zur Folge hat. Der Erzieher komme zur Erreichung dieſes
els zuerſt den Wünſchen des Zöglings entgegen; ſie arbeiten
einſam, z. B. an Vervollſtändigung von Sammlungen, pflegen
tern Umgang.

Die Einlebung guter Sitten in Haus, Schule und andern
meinſchaften und alle bewußtloſen Gewöhnungen der Jugend, welche
Aufgabe der Regierung ſind, ruhen am ſicherſten auf der Autorität
d Liebe, welche der Erzieher in den Herzen der Zöglinge beſitzt.

Zum Schluſſe heben wir noch hervor, daß die Regierung
iher anfängt, als ihre beiden Schweſtern, der Unterricht und die
icht, daß ſie als ein Notbehelf beide eine Strecke begleitet und
iher als die Zucht aufhört, natürlich nur allmählich. Sobald
mlich die vernünftige Erkenntnis und der ſittliche Wille im Zög-
ige ſo gereift ſind, daß er von ſelbſt das Rechte und Anſtändige
it (= ſich ſelbſt regiert), dann fällt die Regierung als über-
ſſig hinweg. Je reifer alſo der Zögling wird, deſto mehr können
) die ihm gezogenen Schranken erweitern.

Aus vorſtehender Darlegung erhellt, daß, während die Dis-
plin ſich bloß auf die Schule, die Regierung ſich auf Schule
id Haus bezieht; daß beide, Disciplin und Regierung,
feine äußere Zucht bedeuten. Von manchen Pädagogen wird in-
3 unter Disciplin die eigentliche Erziehung oder Charakterbildung
t verſtanden — in dieſem Falle iſt Regierung dann ein engerer
egriff.

Die oben gezeichneten drei Hauptbegriffe der Erziehung:
egierung, Unterricht und Zucht — werden indes nur in
r Theorie ſo ſcharf getrennt, damit der Erwachſene genau weiß,
is er thue; in der Praxis treten die Funktionen des Regierens,
nterrichtens und Erziehens in inniger Verbindung auf, und ihre
:ennung wird nicht ſichtbar.

Zur Aufrechthaltung der guten Ordnung empfiehlt es sich, ein Sittenbuch in jeder Klasse zu führen, in welches die Vergehen der Schüler und die darauf erfolgten Strafen eingetragen werden.

Der Lehrer sei mit dem Strafquantum anfangs möglichst sparsam und wende die Strafen gradatim an. Denselben gehen erst Drohungen vorher; aber dieselben dürfen nicht leere Drohungen bleiben, sondern müssen bei der Übertretung eines Gebots in wirkliche Strafausübung übergehen.

Der Lehrer muß alles vermeiden, was bei den Schülern Unaufmerksamkeit hervorrufen kann, z. B. auffällige Kleidung, seltsame Gesten und Manieren, und von den Blicken der Schüler alles entfernen, was zerstreuen kann, z. B. Figuren und Abbildungen, welche einem andern Unterrichtsgebiete angehören, u. s. w.

Es muß vor Schulanfang, in den Pausen und beim Nachhausegehen der Schüler Aufsicht geübt werden. In größern Schulanstalten führt jeder Lehrer diese äußere Inspektion über alle Schüler der ganzen Anstalt eine Woche lang.

Im Interesse der geistigen und körperlichen Entwicklung der Jugend sollten in keiner Schulanstalt die Schüler länger, als drei Stunden nach einander geistig angestrengt werden. Ein 4-stündiger Vormittagsunterricht ist sicher vom Übel. — Jüngere Kinder (von 6 bis 9 Jahren) sollten täglich nur 3—4 Stunden lang Unterricht genießen. Die häuslichen Aufgaben dürfen diese Kinder täglich nur eine Stunde lang, ältere Schüler $1^1/_2$ bis höchstens 2 Stunden lang beschäftigen.

Es empfiehlt sich, die Schulzimmer durch Gemälde, ausgestopfte Tiere und Topfpflanzen zu schmücken, auch die (lackierten) Landkarten aufgerollt an die Wände zu hängen.

2. Vorschriften, welche die Schüler auszuführen haben.

Bevor der Vormittagsunterricht beginnen kann, müssen die Kinder erst gehörig ausgeschlafen haben, und der Nachmittagsunterricht darf nicht kurz nach der Mittagsmahlzeit seinen Anfang nehmen. Beide Forderungen liegen im Interesse der Entwicklung des Körpers, wie des Geistes. Hiernach beginne der Vormittagsunterricht am besten um 8 Uhr (für jüngere um 9 Uhr), nur in den heißen Juni-, Juli- und Augusttagen um 7 Uhr (für jüngere um 8 Uhr),

m den Unterricht in die kühlere Tageszeit zu verlegen; der Nach-
ittagsunterricht beginne am besten um 2 Uhr (2 Stunden nach der
Mittagsmahlzeit). — Ist Vormittag 10 Uhr eine Wärme von
0 Grad R., so fällt der Nachmittagsunterricht aus.

Die Schulkinder sollen pünktlich in der Schule erscheinen; doch
ürfen sie nicht früher, als eine Viertelstunde vor dem Glockenschlage
as Schulhaus betreten. Vor Beginn des Unterrichts dürfen die
inder auf dem Schulhofe oder in der Nähe des Schulhauses sich
icht lärmenden Spielen hingeben.

Die Kinder sollen auf dem Wege nach und von der Schule
ch nicht länger verweilen, als nötig ist, unterwegs ihre Schul-
eräte nicht weglegen, um sich dem Spiele hinzugeben, und sich an-
ändig betragen.

Im Schulgebäude haben alle Schüler und Schülerinnen vor,
wischen und nach den Unterrichtsstunden Ruhe und Anstand zu
eobachten, also Schreien, Pfeifen, Singen, Springen und lautes
uftreten auf den Treppen zu unterlassen. In einer größern Schul-
nstalt ist jeder Lehrer befugt und verpflichtet, bei auftretenden Un-
ehörigkeiten jedes Kind der Schulanstalt, gleichviel ob es ein Schüler
einer Klasse ist, oder nicht, auf frischer That zu bestrafen oder
urechtzuweisen. — In der Pause müssen alle Schüler das Zimmer
erlassen, welches inzwischen gelüftet wird; nur die Kränklichen und
chwachen dürfen bei unfreundlicher Witterung während der Pausen
n Schulsaale zurückbleiben. — Ohne Erlaubnis des aufsichtführen-
en Lehrers darf ein Schüler den Schulhof oder Spielplatz nicht
erlassen.

Während des Unterrichts herrsche eine feierliche Stille.
Bücher und Hefte, Schiefertafeln, Griffel (Schieferstifte), Federn und
ndere Schulgeräte sind beim Unterrichte schnell und ganz leise, in
en untern Klassen am besten nach Kommando herauf- und
inunterzunehmen und die Bücher ohne alles Geräusch aufzuschlagen.
Wer während des Unterrichts mit den Schulgeräten klappt, hat sich
herauszustellen.

Während des Gesangs und Gebets, mit denen der Unterricht
röffnet wird, darf kein Schüler in das Schulzimmer treten. Die
Unpünktlichen sind im Sittenbuche der Klasse zu notieren. Wer erst
ach erfolgtem Beginne des Unterrichts erscheint, behält seinen

Standort an der Thür, nach dem Ermessen des Lehrers eine Viertel oder halbe Stunde lang.

Mit Beginn des Unterrichts richten alle Schüler ihre Blicke auf den Lehrer, und die jüngsten legen die Hände auf die Tafel. Sobald ein Schüler seine Blicke vom Lehrer abwendet, höre das Sprechen des Lehrers auf. Die Schüler, welche eine gestellte Frage zu beantworten, oder sonst etwas zu sagen oder eine Frage zu stellen wünschen, dürfen nie ohne weiteres das Wort ergreifen, sondern haben den Zeigefinger zu erheben. Rufe, Antworten ohne Geheiß, voreiliges Sprechen, leises Singen, Zuflüstern, Murmeln beim Kopfrechnen u. dgl. sind Störungen des Unterrichts.

Die Schüler müssen fein gewaschen, in ordentlicher, reinlicher Kleidung, mit geputzten Schuhen zur Schule kommen und die Schulzimmer, Vorplätze, Schulgeräte, Lehrmittel, Zeichen- und Turnapparate sowie ihre Sitzplätze in Sauberkeit erhalten. Papierschnitzel, Obstabfälle, Speisereste u. dergl. sind nicht in die Schulsäle oder in die Vorzimmer, sondern in die zu diesem Zwecke aufgestellten Gefäße zu werfen. Jeder Schüler hat für seinen Platz zu stehen. Die Schüler dürfen nicht in Bänke und Pulte schneiden.

Nach Beendigung des Unterrichts verlassen die Schüler die Klasse in geordneten Reihen (bankweise). Nach der Pause stellen sie sich in Reihen (Sektionen) von 2 oder 3 Personen auf und gehen geordnet in den Saal zurück.

Auch außer der Schule sollen die Schüler einer Anstalt stets eines gesitteten und feinen Betragens sich befleißigen, z. B. keinen Straßenunfug treiben, nie ohne die vorgeschriebene Badekleidung an einem öffentlichen Orte sich baden, u. dergl. m.

Viertes Kapitel.

Die Gewöhnung,
als die Hauptsumme aller Regierungsmaßregeln.

Die Regierung ist nur dann eine vollkommne, sie erreicht die gesteckten Ziele, die rohen Begehrungen des Zöglings zu zügeln, ihn zum Leben und Bewegen in einer geordneten Gemeinschaft geschickt zu machen und zu unmittelbaren Tugenden zu führen, nur dann, wenn der Erzieher die Gewöhnung zu allem löblichen Thun

gehörig anwendet; denn dieselbe ist auch auf dem Gebiete der Jugenderziehung eine große Macht, und sie umfaßt, als die Summa, alle Regierungsmaßregeln: Beschäftigung, Befehl, Gebot, Drohung, Strafe und Aufsicht — oder alle diese Maßregeln stehen eigentlich im Dienste der Gewöhnung. Es nötigt uns dies, diesen Begriff, welchen wir auf dem Wege zur Auffindung der besten Regierungsweise nicht umgehen können, etwas näher ins Auge zu fassen.

Gewöhnen heißt, ein organisches Wesen veranlassen, eine Thätigkeit so oft zu vollziehen, bis es dieselbe unwillkürlich, unbewußt ausführt, oder die Einwirkung eines andern Objects so oft zu ertragen, bis es sie unbewußt duldet; also das Thun oder Dulden ihm zur andern Natur, ja unentbehrlich wird. Man stellt ein kleines Kind z. B. so oft auf die Füße und läßt es gehen, bis es von selbst steht und geht und nicht mehr auf allen Vieren kriecht. Die Mutter wäscht dasselbe täglich, so oft, bis es dasselbe ohne Murren und Widerstreben erträgt; später wird es so lange angehalten, sich selbst zu waschen, bis es von selbst reinlich wird. Auch bei Tieren, und gerade bei diesen in hohem und ausgedehntem Maße, zeigt sich die Macht der Gewöhnung. Das wilde Füllen wird durch Abrichten zum Ziehen des Wagens und der Kutsche gewöhnt; der Zureiter läßt die Pferde so lange am Zügel in der Reitbahn im Kreise gehen, bis sie sich die richtige Gangart angeeignet haben. Selbst Pflanzen sind in mancher Beziehung und in einem gewissen Grade der Gewöhnung zugänglich. Ein junges krumm gebogenes Bäumchen wird durch längeres Anbinden an einen Pfahl zum Geradwachsen gewöhnt; das Spalierobst wird gewöhnt, seine Äste und Zweige an einer Wand seitwärts auszubreiten, und der dem warmen Kleinasien entstammende Kirschbaum hat sich allmählich auch an kühlere Klimate gewöhnt.

Eine Thätigkeit nun öfter vollziehen, wie z. B. das Klavierspielen, das Schreiben, heißt sie üben. Dadurch eignet man sie sich an, sie wird zur Fertigkeit und Geläufigkeit; und wir können sie nicht wieder ablegen, etwa wie ein uns unlieb gewordenes Kleidungsstück, sie ist zu einer an uns haftenden Eigenschaft, d. i. uns zur Gewohnheit geworden, wie z. B. die Reinlichkeit, die Sparsamkeit.

Die Gewohnheit ist das Produkt der Gewöhnung. Gewöhnen, Angewöhnen ist schwierig, noch schwieriger aber das

Abgewöhnen, Entwöhnen = das negative Gewöhnen, d. h. die Befreiung von einer mit einem Individuum verwachsenen, ihm schwer entbehrlich gewordenen Thätigkeit. Das Tabakrauchen sich anzugewöhnen, hat oft seine Schwierigkeit; doch weit schwieriger ist sicher das Abgewöhnen desselben. Wie schwierig das Entwöhnen des Säuglings von der Brust ist, hat schon manche Mutter erfahren. Denn die Gewohnheit besitzt eine hohe Kraft, und wir stehen in Sitten und Gebräuchen, in der Mode, in der Lebensweise, in den verschiedensten menschlichen Einrichtungen, selbst in der Kunst und Litteratur, ja auch in Bezug auf manche Gesetze und Rechte, welche von Geschlecht zu Geschlechte sich gewohnheitsmäßig forterben, unter der Tyrannei der Gewohnheit.

Wenn aber dies der Fall ist, so wollen wir uns diese Macht auch zur Lenkung der Kinderherzen dienstbar machen. Die Gewöhnung erhebt im Kinde eine Thätigkeit zur Fertigkeit und entwickelt eine Neigung, ja ein Bedürfnis dazu im Kinde; dadurch wird sie ihm leicht, es thut sie gern. Diese Gewöhnungen haben auch gar ein weites Gebiet. Man kann den Zögling an flinkes Gehen, an stramme Körperhaltung und mäßiges Essen und Trinken gewöhnen; hier haben wir es mit körperlichen Gewöhnungen zu thun. Aber die Gewöhnungen greifen auch ins geistige Gebiet über, wenn wir die Jugend z. B. an schnelles Denken und genaues Rechnen gewöhnen, ja sie können selbst in das moralische Gebiet reichen, wenn wir die Jugend im Rechtthun und Wohlthun, in der Nachgiebigkeit und Verträglichkeit üben. Allerdings — und das wollen wir nicht vergessen — kann sie keinen Sterblichen auf die Höhe der Intelligenz und der sittlichen Freiheit erheben, sondern ihn nur bis zu einer Vorstufe der Weisheit und Sittlichkeit führen; denn Gewöhnung ist und bleibt Abrichten, bewirkt nicht innere Geistes-, Herzens- und Willensbildung. Darum sagt Ziller*) mit Recht: „Zu einer Gewöhnung soll es auch hier (bei der Regierung) kommen, aber nicht durch Bildung, sondern durch Abrichten."

Wenn wir die Gewöhnung auch auf das geistige und sittliche Gebiet ausdehnen wollen, so können wir mit Professor Lederer in

*) Ziller, die Regierung der Kinder. Leipzig, Teubner, 1857, S. 5.

Budapest,*) welcher die pädagogische Gewöhnung einer gründlichen Untersuchung unterworfen hat, hinsichtlich ihres Zwecks sieben Arten derselben unterscheiden:

1. körperliche Gewöhnung, deren Zweck Gesundheit ist, z. B. ans Waschen und Baden, Frühaufstehen, rechtzeitiges zu Bette Gehen, Mäßigkeit, geregelte geistige und leibliche Arbeit, gerades Gehen und Sitzen;

2. technische Gewöhnung, deren Zweck Kunstfertigkeit ist, z. B. ans Turnen, Stricken, Schwimmen, an Fleiß und Genauigkeit;

3. ästhetische Gewöhnung, deren Zweck Schönheit ist, z. B. an feine Darstellung im Zeichnen und Malen; schönes Sprechen, an Reinlichkeit und Ordnung;

4. intellektuelle, deren Zweck Weisheit ist, z. B. an scharfes Denken, richtiges Sprechen, schnelles Rechnen;

5. gesellschaftliche, deren Zweck Anstand ist, z. B. Grüßen, Rücksicht nehmen gegen andere, Stillsitzen, andere Ausreden lassen; andere nicht zu stören und zu belästigen;

6. moralische, deren Zweck Sittlichkeit oder Tugend ist, z. B. an das Wohlthun und Rechtthun, das Reden der Wahrheit, an Friedfertigkeit, an Vergeltung von empfangenen Wohlthaten;

7. religiöse, deren Zweck Frömmigkeit ist, z. B. ans Beten, an den Besuch des Gottesdienstes.

Giebt uns vorstehende Übersicht eine ausführliche Antwort auf die Frage: wozu, zu welchen Eigenschaften wir die Kinder gewöhnen sollen, so bleibt uns nun noch die Frage zu beantworten übrig: Wie soll die Gewöhnung geschehen? Das souveräne Mittel bleibt auch hier das anschauliche Vorführen, also das gute Beispiel der Erzieher und der reiferen Zöglinge. Wenn der Lehrer selbst unpünktlich und unordentlich ist, kann er keine Pünktlichkeit und Ordnung in die Zöglinge pflanzen. Weiter dient auch eine zweckmäßige Belehrung zur Förderung guter Gewohnheiten. Es muß ferner bei der Gewöhnung ein stufenmäßiger Fortschritt von den leichtern (z. B. den körperlichen) zu den schwierigern (z. B. den ästhetischen und intellektuellen) Gewohnheiten erfolgen; aber vor

*) A. Lederer, die Methodik der Gewöhnung, gegründet auf die Gesetze der Menschenkunde und Sittenlehre. Wien, 1879. A. Pichlers Witwe und Sohn, S. 11.

allem gilt hier das, was einst Sebastian Bach einem strebsamen Schüler, welcher auch ein großer Orgelspieler werden wollte, ins Stammbuch schrieb: „Übe dich, übe dich, übe dich!“ — Die Übung, der unermüdliche Fleiß, die eiserne Ausdauer, welche täglich und stündlich den Zögling anhält, das Nützliche, Schickliche, Schöne, Rechte und Gute zu üben, führt, wenn auch mitunter langsam, doch sicher ans Ziel. Man erzieht gut durch Worte, aber noch besser durch Thaten, durch stetige Wirksamkeit, die nie ermattet, — eingedenk des Dichterwortes:

„Die zu dem Bau der Ewigkeiten
Zwar Sandkorn nur für Sandkorn reicht,
Doch von der großen Schuld der Zeiten
Minuten, Tage, Jahre streicht.“

Fünfter Abschnitt.

Der erziehende Unterricht.

Erstes Kapitel.

as vielseitige Interesse, der Fundamentalbegriff der Pädagogik.

Die Schülerinnen eines mir bekannten Lehrers baten denselben m Schlusse seines Unterrichts öfter, er möge doch seine Lehrthätigkeit ch eine Zeit lang fortsetzen; die Schüler des französischen Schul- anns Jacotot, welcher bekanntlich das Lesen und Schreiben und m ganzen übrigen Sprachunterricht an Fenelons Telemaque an- hloß, konnten die Zeit nicht erwarten, bis ihr Lehrer eintrat und n Unterricht begann; in manchen Klassen giebt es einzelne Schüler, elche über die andern, wie einzelne Ähren eines Weizenfeldes über ie große Schar ihrer mittelmäßigen Schwestern, hervorragen, indem e sich durch Lerneifer auszeichnen und im eingeführten Lehr- oder rnbuche durch freudiges und selbstthätiges Weiterarbeiten dem nterrichte des Lehrers vorauseilen. Es sind dies erfreuliche Beweise nes in den Schülern vorhandenen Geisteszustandes, welcher dem treben eines echten Lehrers immer als Ideal vorschweben soll. enn dagegen viele Schüler nur ungern und gezwungen dem Unter- chte folgen und den Glockenschlag, welcher die lästige Schularbeit endet, freudvoll begrüßen; wenn sie den unerwarteten Ausfall ner Schule durch Jubelgeschrei feiern; wenn die Schüler nicht aus ist zur Schularbeit, sondern aus Furcht vor der Strafe ihre häus- chen Aufgaben lösen: — so fehlt jener erfreuliche Geisteszustand i den Seelen der Schüler, und es ist sicher etwas faul im Staate änemark, d. i. in der Schule, entweder im Unterrichte, oder in der chuleinrichtung.

Wir bezweifeln nicht, daß dessenungeachtet die Schüler manche enntnisse und manche Fertigkeiten sich aneignen, wie man ja auch rch Zwang, Geduld und Ausdauer einem Pudel manches anlernen

kann; aber das Lernen ist unter solchen Umständen dem Schüler keine Lust, sondern eine Last, es gewährt ihm kein Wohlgefühl, keine innere Befriedigung, und es fehlt das Leben und die Bewegung in der Seele, nämlich das selbstthätige Weiterstreben im Wissen und Können: — genug, es fehlt das Interesse und damit das erziehliche Element, die wahrhaft bildende Kraft des Unterrichts. In diesem bewundernswerten Seelenzustande finden wir nun den Kern und Stern des Strebens der echten Pädagogen und des erziehenden Lehrers; es ist das goldene Ziel des pädagogischen Unterrichts und der Anknüpfungspunkt der Zucht, und der Begriff des Interesses ist der Kardinalbegriff der wissenschaftlichen Pädagogik.

Beschäftigen wir uns mit dem Begriffe Interesse jetzt etwas näher; denn ein tiefes Eindringen in denselben ist für den Lehrer ebenso lehrreich, wie für die Schulpraxis ersprießlich.

Nach dem Obigen verstehen wir unter Interesse denjenigen Geisteszustand einer Person, dem zufolge ihr das Beschäftigen mit einem Gegenstande Freude gewährt und sie zum selbstthätigen Weiterarbeiten angetrieben wird. Angenommen, einem Schüler wird das Lesen gelehrt. Liest er nun in der Schule gern und übt er sich zu Hause aus freien Stücken im Lesen, so viel und so oft er kann, so hat derselbe Interesse für diesen Gegenstand. Hat er Interesse für Pflanzenkunde, so erfreut ihn die Kenntnis der Pflanzen; er betrachtet sie aufmerksam und genau, sobald sie sich ihm darbieten; er zieht und pflegt, sucht und sammelt sie u. s. w.

Wir müssen aber das Interesse doch noch genauer untersuchen.

Warum hat die Erweckung und Pflege des Interesses für die Pädagogik hohen Wert? Warum ist die Erreichung desselben für den Unterricht das nächste Ziel? — Weil aus dem Interesse das Wollen, wie die Frucht aus der Blüte, hervorgeht, und die Einwirkung auf den Willen der Endzweck des erziehenden Unterrichts ist. Hat ein Schüler Interesse für eine Person oder eine Sache, so stellt er sich Ziele und sucht diese durch irgend welche Mittel zu erreichen. Ziele setzen und Mittel anwenden ist aber nichts anderes, als etwas ernstlich wollen. Hat der Sohn eines Landwirts auf der Schule Interesse für eine rationelle Landwirtschaft erhalten, so wird

r, nach Hause zurückgekehrt, das Gut seines Vaters nach den erhal-
nen Lehren auch einrichten *wollen*. Hat ein Schüler in der Physik
nteresse für die Naturgesetze gewonnen, so will er, falls er eine
Maschine sieht, welche auf den erkannten Gesetzen beruht, sie auch
äher kennen lernen. Das für die Menschen und Thiere empfangene
nteresse erweckt den Vorsatz, sie aus Gefahren zu retten, ihnen in
er Not Hilfe zu leisten. — Doch nur ein *reines* Interesse hat
iesen Wert für den Willen.

Ein Kind hat Interesse für die Musik, weil ihm der Vater
ür jede musikalische Lektion ein Zehnpfennigstück schenkt. Dieses In-
eresse ist ein egoistisches und, weil es in erster Linie dem Gewinne
nd erst in zweiter der Musik gilt — ein *mittelbares*. Unser
nteresse, welches sich der Erzieher als Ziel steckt, ist ein unegoistisches,
in *unmittelbares* oder reines. Dieses beruht auf innigem Wohl-
efallen an der Musik. — Weiter. Das Interesse ist zwar die Wurzel
es Wollens, aber es ist keineswegs ein *Begehren*. Denn das
Begehren will den betreffenden Gegenstand an sich reißen, über ihn
erfügen, das Interesse hingegen giebt sich ihm nur gern hin; das
Begehren sucht etwas Künftiges in stürmischer Weise zu erlangen,
as Interesse dagegen ist ruhig und geduldig, es erfreut sich am
Bekannten. Begehrt das Kind einen Apfel, welcher im Garten hängt,
o will es ihn in seinen Besitz bringen und genießen, und treten
Hindernisse ein, so strebt es in stürmischer Weise die Frucht zu
rlangen. Erst wenn das Begehren gestillt ist, tritt Befriedigung ein.
Aber das Interesse am Apfel will denselben nur betrachten, in ruhiger
Weise sich an ihm erfreuen; es will denselben nicht an sich nehmen
nd ist schon befriedigt, auch wenn es ihn nicht besitzt und nicht
iber ihn verfügt. Aus diesem Interesse kann sich allerdings auch ein
Wollen entwickeln, z. B. der Entschluß, die Frucht in ihrer voll-
kommnen Entwickelung zu unterstützen.

Alle drei: *Begehren*, *Interesse* und *Wollen* haben *ein*
Merkmal gemein, nämlich diese geistigen Thätigkeiten sind Arten
des Empfindens und Strebens und darum das gerade *Gegenteil*
der *Gleichgiltigkeit*. Das Wollen ist aber ein höheres Streben,
als das Begehren; es beruht auf reiflicher Überlegung, auf einer
Wahl und hält das Erstrebte für *erreichbar*. Das Begehren, ein
unbewußter unfreier Geisteszustand, teilen wir mit den Tieren; das

Wollen, ein bewußtes, mit der Vorstellung der Erreichbarkeit verbundenes Streben, besitzt allein der Mensch.

Das Interesse, welches wir meinen, besteht ferner auch nicht in einem vorübergehenden „Sich interessieren“ für einen Gegenstand, wie z. B. für eine Stadtneuigkeit, eine Zeitungsnachricht, ein Bonmot, oder eine Anekdote — unser Interesse ist ein dauernder, ein für längere Zeit bleibender Geisteszustand. Die didaktische Forderung, Interesse zu erwecken, ist also mit der Forderung, den Unterricht interessant zu machen, nicht identisch. Ein Lehrer kann seine Lehrstunden durch Vorzeigen von Bildern und allerhand niedlichen Sachen, welche die Kinder lieben, durch Erzählung von allerhand Witzen und Scherzen „interessant“ machen — wir wollen dies nicht verwerfen, da dieses Verfahren jedenfalls besser ist, als die Schüler zu langweilen: — aber, ob der Lehrer dadurch schon eine bleibende Lust zum Aneignen eines Gegenstandes, einen über die Lehrstunden hinausreichenden Lerneifer erweckt, das erlauben wir uns stark zu bezweifeln.

Vorstehende Erörterungen, welche dazu dienen sollten, tiefer in das Wesen des Interesses einzudringen, mögen zu fraglichem Zwecke hier ausreichen. Rekapitulieren wir.

Interesse ist ein geistiger Zustand, welcher in einem Wohlgefallen, sich mit einer Sache oder einer Person zu beschäftigen, und im selbstthätigen Weiterstreben (also 1. aus einem Gefühl, 2. aus einem Streben) besteht.

Es muß ein unegoistisches, ein unmittelbares oder reines und, wie wir zuletzt sahen, ein dauerndes sein. Aus ihm geht das Wollen hervor, aber es ist selbst noch kein Wollen, auch ist es kein Begehren.

Betrachten wir nun weiter die verschiedenen Arten oder besser Klassen von Interessen. Schon aus dem Bisherigen wird der geneigte Leser erkannt haben, daß das Interesse der Menschen an sehr verschiedenen Objekten haften kann. Der Eine hat Interesse für Musik, der Andere für die dramatische Kunst, ein Dritter für die Zoologie, ein Vierter für Geschichte, ein Fünfter für Land- und Gartenbau u. s. w. u. s. w.

Die exakte Psychologie klassificiert indes die Interessen nicht nach n einzelnen Objekten, sondern nach den geistigen Funktionen, welche sie thätigen, und unterscheidet darnach: 1. Interessen der Erkenntnis ämlich das empirische, das spekulative und das ästhetische) id 2. Interessen der Teilnahme oder des Herzens (nämlich das mpathetische, das sociale und das religiöse).

Erläutern wir diese verschiedenen Klassen jetzt näher.

Wer die verschiedenen Gegenstände der Erfahrung, also die hatsachen der Geschichte gern auffaßt und die Erscheinungen und rkommnisse des täglichen Lebens gern beobachtet, hat empirisches teresse = Wißbegierde.

Der Wißbegierige will vor allem den Kreis seiner konkreten orstellungen erweitern. Denkt er nun darüber nach, fragt er nach weck und Mittel, Ursache und Wirkung, Grund und Folge u. s. w., nn ist das spekulative Interesse thätig. Untersucht man, ob e Objekte durch ihre äußere Erscheinung uns gefallen oder nicht, sie schön oder häßlich sind, dann ist das ästhetische Interesse = der Geschmack) in Wirksamkeit.

Hängt mein Herz an einzelnen Personen, z. B. an meiner utter, meinem Bruder, meinem Freunde; empfinde ich Mitleid it ihrem Unglücke und Mitfreude mit ihrem Glücke, so habe ich mpathetisches Interesse; das Interesse für ganze Gesellschaften, B. eine Gemeinde, die Kirche, die Schule, den Staat oder irgend en Verein, oder der Gemeinsinn heißt sociales und die eude in Gott, die Liebe zu Gott religiöses Interesse.

Mancher schlichte Lehrer wird hier mit dem Kopfe schütteln id ausrufen: „Was kümmert mich dieser gelehrte Krimskrams! n meiner Volksschule, unter meinen Bauern- und Arbeiterkindern mmen alle diese hohen Dinge nicht vor! Ich bin zufrieden, wenn e dummen Buben nur leidlich lesen, schreiben und rechnen lernen und was Christentum aufnehmen!“ Doch gemach, Freund! Du hast cht recht. Alle diese Interessen kommen in jeder nur einigermaßen twickelten Menschenseele vor; sie wohnen in der Brust des armen orfschülers so gut, wie in der des reichen Studenten. Wecke sie ir, rege Lust und Kraft zum Lernen an und zeige deinen Schülern e Hilfsquelle ihres Wissens, dann brauchst du ihnen nicht alles, as sie wissen sollen, in besondern Lektionen vorzutragen, sie lernen

es aus eignem Antriebe und durch sich selbst. Ist das Interesse i den Volksschülern geweckt, so kann dieses den Lehrer der Fortbildung schule zum Teil ersetzen.

Wenn du in der Geschichte und in der biblischen Geschich lebendig und spannend erzählst, in der Beschreibung der Länder un Städte ein Meister bist, dann erwacht in den Schülern das empiris Interesse, dann unterrichten sie sich gern durch Lesen selbst weite Regst du das Denken an, d. h. leitest du die Schüler an, Urteile z fällen und zu schließen, fragst du z. B. bei der Erzählung de Feldzugs Napoleons I. nach Rußland: durch welche Ursachen mißla derselbe? — erörterst du den Zweck, welchen derselbe sich steck und die Mittel, welche er anwandte, fragst du nach den Gründe seines Handelns u. s. w., dann pflegst du das spekulative Interes Läßest du in der biblischen Geschichte über Absaloms Handlungswei das sittliche Mißfallen und über die Abrahams das sittliche Woh gefallen aussprechen, dann regst du das moralische Interesse an u. s.

Alle diese freien Interessen sind unversiegbare Quellen geistig Kraft. Die wissenschaftliche Pädagogik verlangt darum, daß nic eines derselben, sondern alle möglichst gleichmäßig gepfle werden sollen, damit der Zögling nicht einseitig, sondern allseiti gebildet werde.

So sind wir denn bei unserer Fundamentallehre der wissen schaftlichen Pädagogik allmählich angelangt. Sie lautet: „De nächste Zweck des Unterrichts ist, das gleichschwebend vielseitige Interesse zu bilden.“ In dieser Lehre ist da erziehliche Element des Unterrichts gewürdigt. Der erziehende Unte richt ist hiernach die Bildung des Gedankenkreises, um die höhern Int ressen gleichmäßig zu pflegen. Der hierbei verfolgte nächste Zweck i den Zögling vielseitig zu bilden, um den verschiedenen möglichen Bildungszielen zu dienen und dem Wollen eine breite Grundlag zu geben, aber der Endzweck ist, durch das Interesse ein feste sittliches Gepräge des Willens, d. i. einen moralischen Charakte heranzubilden. Hiernach ist also das Interesse das Bindeglie zwischen dem Theoretischen (der Einsicht, dem Gedanken kreise) und dem Praktischen (dem Wollen und Handeln).

Es entsteht nun vor allem die Frage: Auf welche Weis durch welche Mittel ist das Interesse zu wecken und z beleben? —

Das ist eine eminent wichtige Frage, wert, um für jeden
eister und Gehilfen der Schule ein fortwährender Gegenstand des
llen Denkens und Forschens und der gewissenhaften Selbstprüfung
werden. Man frage sich, die Hand aufs Herz, ob man sie selbst
thesi und in praxi befriedigend gelöst habe? Wir geben nur
ige Andeutungen. Zur Pflege des Interesses dient vor allem ein
: die Entwicklungsstufe der Jugend sich eignender, sorgfältig ge-
hlter Unterrichtsstoff, sodann eine gute Durcharbeitung desselben;
ner: Anknüpfung des Neuen ans Bekannte, innige Verbindung
: dem Schüler gegebenen Vorstellungen und Bildung von Vor-
lungsreihen, Fernhalten eines Übermaßes im Unterrichte, Zeit-
sen zum Bilden der Vorstellungen und zweckmäßige Pausen nach den
rstunden; geistvoller, lebendiger Vortrag, geistige Frische des Lehrers.

Das Interesse entsproßt ganz besonders dem fruchtbaren Boden
es innig zusammenhängenden, wohlgeordneten, umfangreichen und
rch öfteres Nachdenken zu hoher Klarheit emporgehobenen Ge-
nkenkreises. Aus kleinem, magerem Stoffe, z. B. einer kleinen
zählung oder Beschreibung, wie sie unsere Schullesebücher im Über-
ße darbieten, kann sich kein Interesse entwickeln; aber weit mehr
s einem größern Ganzen, wie z. B. der Geschichte der Patriarchen,
r der von Robinson, oder der der deutschen Freiheitskriege (1813
s 15) und den mit ihnen zusammenhängenden geographischen und
kurkundlichen Stoffen. Je vielseitiger weiter unsere Vorstellungen
ter einander zu wenigen großen Gruppen und Reihen verarbeitet
d verknüpft sind, desto leichter überschauen und desto lieber durch-
ufen wir sie. Die leichte Gedankenbewegung bewirkt aber die
reude am geistigen Besitz, man verweilt gern bei ihm, legt
n einen Wert bei und sucht ihn zu vermehren, d. i. man ge-
innt Interesse für den Vorstellungskreis.

Ein wichtiger Punkt in Bezug auf das Interesse ist noch das
erhältnis desselben zu den einzelnen Lehrgegenständen. Im allge-
einen läßt sich kurz sagen, daß die letzteren sich zu ersterem ver-
lten wie die Mittel zum Zwecke; die Lehrfächer dienen dazu,
e verschiedenen Interessen zu pflegen. Hier kann nun die Päda-
gik der Frage nicht ausweichen: Mit welcher Kraft und in
lchem Verhältnisse vermag jeder Lehrgegenstand für die ein-
lnen Interessen zu wirken? Wir können hier auch nur einige

regt unsere Aufmerksamkeit. Plötzlich sehen wir einen großen Feuer-
schein am Himmel. Wir wenden unsern Blick nach demselben hin,
die Erscheinung fesselt uns dermaßen, daß wir stundenlang nach der
Richtung hingehen, bis wir finden, daß die Scheune eines Dorfes
brennt. Unsere geistige Activität war in diesem Falle sinnlich
Aufmerksamkeit. Am 3. September 1870 waren wir eifrig in
unserer Schularbeit. Alles lauscht den Worten des Lehrers. Da
öffnet sich die Schulthür, und der Ortsdiener ruft: „Kaiser Na-
poleon ist gefangen genommen! Heute kann keine Schule
mehr sein!“ — Diese folgenschwere Nachricht mit allen ihren Vor-
stellungen und Gedanken fesselte die Aufmerksamkeit der kleinen
Schulgemeinde so, daß von selbst an Lehren und Lernen nicht mehr
zu denken war, selbst wenn der Gemeindediener den Zusatz, daß die
Schule ausfallen müsse, nicht gemacht hätte. Hier war nicht die
sinnliche, sondern die intellektuelle Aufmerksamkeit vorhanden,
d. h. wir richteten unsere Seele auf rein geistige Gebilde (Vor-
stellungen, Urteile, Gedankenreihen).

Um noch tiefer in das Wesen der Aufmerksamkeit einzudringen,
müssen wir noch eine wichtige Klassifikation bei dieser geistigen
Funktion eintreten lassen. Einen Lehrer, in dessen Unterricht die
Kinder aufmerksam und still waren, fragte ich einst: „Wie erzielen
Sie diese Aufmerksamkeit?“ — und er gab mir die „schlagende“
Antwort: „Sobald ich einen Schüler plaudern sehe oder eine andere
Unaufmerksamkeit an ihm bemerke, gehe ich leise zu ihm, versetze ihm
einen tüchtigen Backenstreich und fahre dabei und nachher ruhig in
meinem Vortrage fort, als ob nichts geschehen wäre — probatum
est!“ — Das war gewiß ein ganz unpädagogisches, unstatthaftes
Verfahren, welches nicht die echte Aufmerksamkeit erzielte. — Ein
anderes Beispiel. Der Herr Professor ist heute in seinem Kolleg
sehr langweilig und trocken. Er beschreibt in der Geschichte der
französischen Revolution jede, auch die unbedeutendste Person und
jeden kleinen Ort einer That bis ins Kleinlichste, die Handlung
selbst aber rückt nicht von der Stelle, ich kann nicht mehr acht
geben; aber ich zwinge mich selbst, weiter zuzuhören, weil ich den
Zusammenhang nicht verlieren möchte. — In beiden Fällen ist ge-
zwungene oder willkürliche Aufmerksamkeit vorhanden, in
ersteren wurde dieselbe von einem fremden Willen erzwungen, in

zweiten von unserem eigenen. — *Gegenbild* zu vorigem Beispiele: Manche morgenländische Märchenerzähler wissen die Märchen so reizend und spannend zu erzählen, daß sich Jung und Alt *aus freien Stücken* um sie versammelt und stundenlang aufmerksam zuhört = *freie, ungezwungene* oder *unwillkürliche* Aufmerksamkeit. In der gezwungenen Aufmerksamkeit richten wir unser ganzes Innere, weil wir es *wollen* oder *müssen*, auf ein Objekt; in der *freien* Aufmerksamkeit werden wir auf ein Objekt, welches Lust in uns erweckt, *hingerichtet*.

Welche Aufmerksamkeit ist nun wohl die wertvollste für den Unterricht der Jugend? Ganz gewiß die *freie, unwillkürliche*; hier kann kein Zweifel obwalten. Warum? Weil nur durch sie das *Interesse* geweckt und gepflegt, also das *nächste und wichtigste Ziel des Unterrichts erreicht werden kann*. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit ist die zuverlässige Führerin, welche uns zum Interesse hinleitet.

Nun kann sich aber diese unwillkürliche Aufmerksamkeit entweder nur auf die *Aufnahme neuer Vorstellungen* richten — und dann heißt sie ursprüngliche (*primitive*), oder sie kann sich noch weiter auf die *förmliche Aneignung* und *Einordnung* der neuen Vorstellungen in unsern Geist richten, also auf die Verbindung der neuen Vorstellungen mit bereits bekannten oder erworbenen, und dann heißt sie *aneignende* (*appercipierende*) Aufmerksamkeit. Die bloße Aufnahme neuer Vorstellungen heißt *Perception*, die Aneignung und Verbindung der neuen Vorstellungen mit alten bekannten und die dadurch erfolgende Bearbeitung (d. h. Umformung der alten oder neuen) derselben, heißt *Apperception*. Jede Vorstellung muß, bevor sie appercipiert werden kann, erst percipiert werden.

Die Apperception ist eine *höhere Stufe des Vorstellungslebens*, als die Perception. Verdeutlichen wir die Sache durch ein Beispiel. Gesetzt, ich sehe zum ersten Male in einer Menagerie einen Tiger. Ich betrachte mir denselben genau. Ich nehme seinen runden Kopf, sein Gebiß, seinen feurigen Blick, seine starken Pranken, seinen walzenförmigen Körper, sein schön geflecktes Fell, seinen langen behaarten Schwanz wahr, ich beachte seine Größe u. s. w., genug, ich gewinne zunächst eine *Anschauung* oder *Wahrnehmung*

und dann — eine Vorstellung von ihm. Ich befinde mich in der geistigen Thätigkeit der Perception, und meine Aufmerksamkeit ist bis jetzt noch eine primitive oder ursprüngliche. Doch bleibe ich hierbei nicht stehen, sondern gehe einen Schritt weiter und frage: Wo soll ich denn in dem Magazine meines Kopfes den Tiger eigentlich hinthun? Zu welcher Vorstellungsgruppe, die ich bereits in mir habe, zu welchem Begriffe gehört er? Da erinnere ich mich denn, daß er aussieht, wie unsere Hauskatze, oder die wilde Katze, oder der Löwe. Ah, jetzt eigne ich mir, indem ich diese bekannten Vorstellungen mit dem Tiger vergleiche und sie verallgemeinere, die Vorstellung Tiger erst richtig an, ich assimiliere sie und stelle sie, mit einer Etikette versehen, wie die Waren des Kaufmanns, nun an ihren gehörigen Ort in der Vorratskammer meines Geistes. Diese Verarbeitung der Vorstellung Tiger heißt Apperception und das Hinlenken meiner Seele auf sie heißt aneignende (appercipierende) Aufmerksamkeit.

Wenn wir also die Sache ihres gelehrten Mäntelchens entkleidet haben, so ist sie gar nicht schwer zu begreifen. Jedes kleine Kind übt schon diesen geistigen Prozeß, ohne daß es davon weiß. Wenn das vierjährige Kind zum ersten Male einen Esel sieht, und es ruft aus: „Ei, das hübsche kleine Pferd!“ — so appercipiert es; denn es hat bis jetzt wohl Pferde gesehen, aber keinen Esel. Die Vorstellung von letzterem kommt ihm aber mit der des Pferdes verwandt vor, und es stellt beide im Geiste zusammen.

Das Lernen ist nun nichts weiter, als ein Perceptions- und ein Apperceptionsprozeß, und die Aufgabe des Lehrers ist es, beide zu unterstützen, so daß klare Vorstellungen sich bilden und diese mit den ältern in rechter Weise verbunden werden. Denn die bloß percipierende Seele nimmt nur geistige Nahrung auf, die appercipierende verdaut sie auch und bekommt dadurch wahren Zuwachs. Je mehr Apperceptionsfähigkeit jemand hat, desto höher ist seine psychische Bildung.

Jetzt geben wir nun dem Leser die wichtige Frage zum Nachdenken: Wie wird die Aufmerksamkeit am besten erweckt? und zwar zuerst die ursprüngliche, sodann auch die aneignende?

Fragen wir erst: Wodurch wird die Aufmerksamkeit nicht geweckt, sondern getötet?

a) Sichere Vorschriften zur Unterdrückung der ursprünglichen Aufmerksamkeit sind:

1. Sprich möglichst langsam, trocken und langweilig.
2. Unterrichte in abstrakter Weise.
3. Erschöpfe den Gegenstand durch große Breite.*)
4. Dehne den Unterricht auf eine zu lange Zeit aus und gieb zu viele Aufgaben.

b) Die aneignende Aufmerksamkeit wird am sichersten getötet, wenn man nicht spannend vorzutragen versteht und den Schülern solches Neue bietet, wozu sich in ihren jungen Seelen auch nicht die geringsten Anknüpfungspunkte, d. h. keine ähnlichen Vorstellungen, finden.

Hieraus ergeben sich nun die Mittel und Wege zur Pflege der Aufmerksamkeit. Wir wollen nur einige andeuten.

Zu a). Die ursprüngliche Aufmerksamkeit wird geweckt: durch anschauliche, lebendig ausmalende Darstellung; geistvollen, frischen Unterricht; durch Schonung der Frische, der Empfänglichkeit im Schüler, also durch Maßhalten, Pausen ꝛc., Vermeidung greller Gegensätze in rascher Aufeinanderfolge (z. B. eines Schlachtengemäldes und eines Kirchweihjubels); ferner: nach Vorstellungen, welche starke Seelenbewegungen hervorriefen (wie z. B. die Kreuzigung Christi), trete erst eine Pause ein, bevor etwas Disparates = gänzlich Verschiedenes, z. B. Rechnen oder Geometrie, vorgenommen werden kann.

Zu b). Die aneignende Aufmerksamkeit wird gepflegt: durch gute Vorbereitung des Neuen, was am besten durch einen guten analytischen Unterricht geschieht, d. h. durch einen solchen, welcher die mit dem Neuen verwandten, schon bekannten Vorstellungen im Zöglinge wachruft, sie zergliedert, berichtigt und ergänzt; ferner durch Erregen der Spannung (Darbieten des Neuen in Teilen oder Absätzen), Anregen der selbstthätigen Teilnahme am Unterrichte durch Gesprächs- oder Disputationsmethode.

---

*) Getretener Quark wird breit, nicht stark. Goethe.

Drittes Kapitel.

Die kulturhistorischen Stufen und die Konzentration des Unterrichts.

Die Reform des Unterrichts, welche durch die Herbart-Zillersche Unterrichtslehre herbeigeführt werden soll, umfaßt erstens die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs, zweitens das Verhältnis und die Beziehung der einzelnen Lehrfächer zu einander und drittens die Durcharbeitung des Lehrstoffs. Wir wollen hier zuvörderst die beiden ersten Punkte, welche mit einander im engen Zusammenhange stehen, erörtern und den dritten — die Durcharbeitung des Stoffs — im nächsten Kapitel behandeln.

Nach Ziller muß wegen des sittlich-religiösen Erziehungszwecks auf jeder Unterrichtsstufe (in jedem Schuljahre) ein Gesinnungsstoff als erster und wichtigster Unterrichtsgegenstand behandelt werden; dieser sittlich-religiöse Stoff muß die religiösen und moralischen Ideen in konkreter Form enthalten, also ein geschichtlicher Stoff sein, zumal die passenden Stoffe der Geschichte (im weiteren Sinne genommen, so daß sie auch biblische und andere Erzählungsstoffe, wie Märchen, Fabeln und Sagen, epische Gedichte u. s. w. mit umfaßt) alle höheren Interessen, namentlich aber die Interessen der Teilnahme, als die unmittelbaren Quellen der sittlichen Gesinnung, erzeugen.

Nach welchen Rücksichten hat nun aber die Auswahl dieser Gesinnungsstoffe stattzufinden?

Sie müssen in erster Linie fähig sein, das Interesse des Zöglings zu wecken, weil ja dieses das nächste Ziel des Unterrichts ist, und ein Stoff ist nur dann fähig, dasselbe dauernd zu fesseln, wenn er der betreffenden Entwickelungsstufe des Kindes entspricht. Merkwürdiger- oder eigentlich naturgemäßerweise entsprechen aber diese Bildungsstufen des Kindes im großen und ganzen den Kulturstufen der ganzen Menschheit. Diese Idee giebt nach Ziller den rechten Fingerzeig zur Auffindung passenden Stoffs. Je reifer das Kind selbst wird, einer desto höhern Kulturstufe werden wir den Stoff zur religiös-sittlichen Emporhebung des jugendlichen Geistes entlehnen müssen.

Hiernach hat nun Ziller seine Gesinnungsstoffe ausgewählt und den 8 Schuljahren einer deutschen Schule zugewiesen; es sind folgende:

1. Im ersten Schuljahre 12 Märchen (von Grimm).
2. Im zweiten „ Robinson.
3. Im dritten „ die Geschichte der Patriarchen.
4. Im vierten „ die Richterzeit in Israel.
5. Im fünften „ die Königszeit in Israel.
6. Im sechsten „ das Leben Jesu.
7. Im siebenten „ die Apostelgeschichte.
8. Im achten „ die Reformationsgeschichte (Katechismus).

In und mit diesen Stoffen durchläuft nach Ziller *) der Zögling die seiner eigenen Entwickelung entsprechenden Hauptmomente in der uns bekannten Entwickelung der Menschheit.

Dr. Rein, welcher in seinen Schriften über die verschiedenen Schuljahre Zillers Ansichten im wesentlichen adoptiert, stellt für die 8 Schuljahre folgende Gesinnungsstoffe auf: **)

1. Schuljahr: 12 Märchen (von Grimm).
2. „ Robinson.
3. „ Patriarchen, incl. Moses.
4. „ Richter und Könige.

} Leben Jesu in den Erbauungsstunden.

5. „
6. „

} Jesus Christus.

7. „ Paulus.
8. „ Luther.

Man sieht, daß dieser Plan nur in wenigen Punkten von dem Zillers abweicht.

Nach Ziller und Rein soll dieser kulturgeschichtliche Gesinnungsstoff, damit unter die verschiedenen Fächer ein innerlicher Zusammenhang und eine wechselseitige Beziehung komme, mit dem Stoffe der übrigen Unterrichtsfächer nicht nur innig verbunden werden, sondern sämtlicher übrige Lehrstoff soll zum ersteren auch in eine völlig dienende Stellung kommen, so daß er sich ganz nach dem Gesinnungsstoffe,

*) Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte, S. 427 und 428 ff.

**) Dr. Rein, Pickel und Scheller, das erste Schuljahr, S. 9 ff.

als seinem Centrum, richtet und sich um ihn gruppiert, damit er ihn dadurch stütze und ergänze. Naturkunde, Geographie 2c. und wenn möglich auch das Rechnen, rücken somit in der Weise fort, wie das geschichtliche Pensum es vorschreibt.

Wenn also z. B. im ersten Schuljahre in einem Märchen (vom Wolf und den sieben jungen Geislein) vom Wolfe und der Ziege die Rede ist, so werden beide beschrieben, nicht früher und nicht später. Dieser naturgeschichtliche Stoff richtet sich also ganz nach dem Gesinnungsstoffe, dem Märchen. Ist in der biblischen Geschichte der Patriarchen z. B. vom Jordan, von Sichem, vom See Genesareth die Rede, so werden diese geographischen Objekte behandelt; also die Geographie ist ganz die Dienerin der biblischen Geschichte. Sogar das Rechnen sucht man an die in den Märchen vorkommenden handelnden Figuren anzuschließen; z. B. die Behandlung der Zahl 8 an die 8 Ziegen (7 junge und 1 alte) des Märchens.

Diese Verbindung aller Fächer mit einem kulturgeschichtlichen Stoffe derart, daß letzterer eine völlig dominierende Stellung einnimmt, versteht nun Ziller ganz besonders unter dem Ausdrucke Konzentration des Unterrichts. Man unterscheidet eine zweifache Konzentration, zuerst die Gruppierung der naturkundlichen, mathematischen und sprachlichen Stoffe um die kulturgeschichtlichen konzentrierenden Mittelpunkte und Unterordnung der ersteren unter die letzteren; sodann die einheitliche Geistesbildung des Zöglings, welche einen sittlichen Kern zum Mittelpunkte hat, die Vereinigung des Vielen, welches der Unterricht darbietet, in der Person des Zöglings.

Welche Gründe sprechen für diese Konzentrationsidee?

1. Die Vertiefung in das geschichtliche Gedankenganze, welches sich für die jeweilige Bildungsstufe des Zöglings eignet, erweckt alle höhern Interessen und bildet den ganzen Geist.

2. Die sittliche Bildung wird gefördert, also der Unterricht wirkt als ein wahrhaft erziehender. Die Herrschaft der sittlich-religiösen Bildung im Innern ist nur dann möglich, und der Wille kann dem Idealen nur dann unterworfen werden, wenn alle Stoffe mit dem religiös-sittlichen Mittelpunkte durch Fäden verbunden werden und ihn ergänzen und stützen.

3. Die Einheit des Bewußtseins wird durch die Konzentration des Unterrichts herbeigeführt und erhalten, was zugleich eine wesentliche Voraussetzung für Sittlichkeit und Glauben ist; diese sollen ja nicht vereinzelt im Geiste stehen, sondern dessen ganzes Wollen und Thun durchdringen.

Die große Zahl der vorhandenen Lehrfächer und die große Mannigfaltigkeit der Gegenstände und Verhältnisse des Wissens und Wollens führt nämlich leicht zur Zerstreutheit und Zerfahrenheit des Gemüts des Zöglings, zu innerlich unverbundenem, auseinander fallendem Wissen. Dieser Gefahr wirkt die Konzentration des Unterrichts entgegen.

4. Manche Unterrichtsfächer, wie Sprachen, Mathematik, Moral und Religion, gewinnen durch ihre Verbindung mit dem Sachunterrichte, weil das Interesse vor allem sich an die Sachen knüpft, an pädagogischem Werte und psychischer Kraft.

Die Konzentrationsidee ist besonders von Ziller ausgebaut worden, bei Herbart finden sich nur einzelne Andeutungen darüber, daß das verschiedene Wissen im Zöglinge nicht isoliert stehen, sondern durch Gedankenfäden verbunden werden solle, und Herbart hat Homers Odyssee benutzt, um den Zögling das Griechische zu lehren und ihn in die betreffende Kulturstufe zu versenken.

Stoy legt der Zillerschen Art der Konzentration keinen Wert bei, wohl aber verlangt derselbe die Verbindung innerlich verwandter Fächer. Nach Stoy soll kein Lehrgegenstand über den andern dominieren und keiner soll im Mittelpunkte des Unterrichts stehen. Die heterogensten Stoffe, wie Lektüre des Herodot, mittlere Geschichte und neuere Geographie u. s. w., sollen jedoch nicht gleichzeitig den Gedankenkreis des Schülers erfüllen und zerstreuen.

Viertes Kapitel.

Die analytische Vorbereitung des Neuen (Stufe der Analyse). Die Darbietung desselben (Synthese).

Nach psychologischer Anschauung ist das Lernen und alles Erkennen ein Appercepti onsprozeß, d. h. alle neuen Vorstellungen eignet der Zögling sich nur mit Hilfe des Bekannten aus ältern, wieder auftauchenden Vorstellungsreihen und Vorstellungs-

massen an oder erwirbt sie als sein wirkliches geistiges Eigentum. Diese ältern Vorstellungsverbindungen sind die aufnehmenden oder aneignenden (appercipierenden), die neuen dagegen die aufgenommenen oder angeeigneten (appercipierten). Damit das synthetisch Neue verstanden und bearbeitet werden könne, muß also zuvörderst das entsprechende Alte im Bewußtsein vorhanden sein und hoch in demselben stehen. Mithin zunächst Bearbeitung des Alten (= Analyse), dann erst Darbietung und Bearbeitung des Neuen (Synthese). Wenn wir diesen Apperceptionsprozeß, auf welchem vor allem die beiden ersten Formalstufen (Analyse und Synthese) beruhen, näher betrachten, so finden wir, daß derselbe aus mehreren einzelnen psychischen Akten besteht: Zuerst Wahrnehmen oder Vorstellen (Perception) des Neuen, Wecken entsprechender älterer Vorstellungen, hierauf einige Abänderung (Modification) der neuern oder ältern Vorstellungen und endlich Aufnahme oder Einordnung des Neuen in den vorhandenen Gedankenvorrat. Wenn z. B. ein Kind zum ersten Male einen Schwan sieht, so taucht sofort in ihm die ältere Vorstellung Gans auf, und wenn es das erstgenannte Tier noch nicht kennt, ruft es sicher aus: „Ei, die schöne große Gans!" Es bemerkt dieselben Schwimmfüße wie bei der Gans, dieselben weißen Federn, nur der Hals und der Schnabel sind länger, der Körper ist größer. Das Kind eignet sich also die Vorstellung Schwan durch die von der Gans an. — Oder: In dem geographischen Unterrichte beschreibt der Lehrer die Eisregionen der Polargegend. Ganz unfruchtbar, ja sogar unverständlich wird dem Schüler diese Beschreibung sein, wenn ihm nicht die Winterlandschaft der heimatlichen Gegend mit ihren Eisflächen und Schneefeldern, ihren bereiften Felsen und Steinen u. s. w. als Hilfsvorstellungen entgegenkommen. Er wird dieses heimatliche Bild aber noch weiter ausdehnen, mit Eisbergen, Eisbären und anderen Pelztieren bereichern, also abändern müssen, bevor er das Bild der Polargegend erhält. Wenn ein kleines Kind, als es zum ersten Male Schneeflocken sieht, ausruft: „Ei, die vielen schönen Schmetterlinge!" so appercipiert es die neue Vorstellung durch eine in ihm vorhandene ältere.

Ältere und neuere Vorstellungen haben nämlich manches mit einander gemein, sie greifen in einander über. Man kann daher das Unbekannte nur dadurch verstehen und würdigen, daß man es

n bereits vorhandene Haken der Seele aufhängt. Der Lehrer muß arum die Darbietung des Neuen im Unterrichte dadurch vorbereiten, aß er das Alte und Bekannte, welches der neue Unterichtsstoff enthält, im Gedankenkreise des Schülers selbst ufsucht, es ihm ins Bewußtsein zurückführt und so bearbeitet, aß es mit dem Gleichartigen des Neuen sich innig verbinden kann. urch diese Vorbereitung werden alle Vorstellungen des Schülers, elche zu dem Neuen in Beziehung stehen und dasselbe erklären und rdeutlichen können, wird alles das, was er von dem betreffenden euen Gegenstande bereits weiß, wieder reproduziert und klar vorstellt. Dabei wird also der vorhandene Gedankenkreis des Zöglings rgliedert (analysiert), und die für unsern Unterrichtszweck eigneten Vorstellungen werden aus ihrer Verbindung mit andern emmenden) befreit; sie werden ferner, wo nötig, berichtigt und weitert, oder das Fehlende wird herbeigeschafft. Genug, ein richtiger ychologischer Unterricht verlangt, damit der Apperceptionsprozeß i Aufnahme des neuen Unterrichtsstoffs gut von statten gehe, daß r der Darbietung des Neuen eine analytische Vorbereitung (= die ormalstufe der Analyse) und zwar, damit der Schüler dabei möglichst lbstthätig sei, in Gesprächsform stattfinde. Soll durch dieselbe r Schüler zugleich in die rechte Disposition zum Aufnehmen des euen versetzt werden, so muß in ihm auch zugleich Interesse für n betreffenden Gegenstand dadurch geweckt werden, daß die vorndenen Vorstellungen in den Zustand der Erwartung versetzt und s Instrument der Seele zur rechten Stimmung hingeleitet werden.

Wenden wir jetzt das Vorstehende auf die Behandlung eines edichts an. Auch dieses bietet dem Schüler etwas Neues und mn darum auch nur dadurch vollkommen aufgefaßt werden, daß vor ssen Lektüre die verwandten ältern Vorstellungen ins Bewußtsein rückgerufen und so bearbeitet werden, daß sie geeignet sind, die euen Vorstellungen aufzunehmen oder ihnen entgegenzukommen, rner daß der Schüler in die Situation und Stimmung des Dichters rsetzt und ihm so Interesse verliehen werde. Diese Ziele zu erreichen, t Aufgabe der analytischen Besprechung, welche sich vor llem nach dem geistigen Standpunkte und der Erfahrung des chülers, sowie nach dem Stande des Unterrichts richtet. Sie hrt den Zögling so in das Verständnis des Gedichts, daß dadurch

von vornherein breite und verwässernde Erklärungen, den Zusamme
hang der Vorstellungsreihen des Gedichts unterbrechende Zwische
bemerkungen und Einschaltungen vermieden und so der poetisch
Duft und Zauber des Gedichts erhalten werden können. Denn
handelt sich ja bei der Lektüre eines Gedichts nicht darum, si
Kenntnisse einzusammeln, Nützliches zu lernen, sondern hohe, herrlic
Ideen in schöner Form zu genießen, edle Gefühle zu empfinden, si
Wahres, Gutes und Schönes sich zu erwärmen und dadurch geist
sich emporzuheben.

Damit der Schüler weiß, um was es sich handelt, wird ih
das Ziel, welches durch die Vorbesprechung erreicht werden sol
vor der beginnenden Vorbereitung mitgeteilt.

Um die Erläuterung von Lesestücken in der hier angedeutete
Weise an zwei Beispielen zu verdeutlichen, wollen wir jetzt z
erst das herrliche Berglied von Schiller, sodann das Morge
gebet: „Wie fröhlich bin ich aufgewacht" — in vorbezeichnete
Weise zu erläutern suchen.

Erstes Beispiel zur Erläuterung eines Gedichts.

Berglied. (1804.)

Am Abgrund leitet der schwindlichte Steg,
Er führt zwischen Leben und Sterben;
Es sperren die Riesen den einsamen Weg
Und drohen dir ewig Verderben.
Und willst du die schlafende Löwin nicht wecken,
So wandle still durch die Straße der Schrecken.

Es schwebt eine Brücke, hoch über den Rand
Der furchtbaren Tiefe gebogen;
Sie ward nicht erbaut von Menschenhand,
Es hätte sich's keiner verwogen.
Der Strom braust unter ihr spät und früh,
Speit ewig hinauf und zertrümmert sie nie.

Es öffnet sich schwarz ein schauriges Thor,
Du glaubst dich im Reiche der Schatten,
Da thut sich ein lachend Gelände hervor,
Wo der Herbst und der Frühling sich gatten;
Aus des Lebens Mühen und ewiger Qual
Möcht' ich fliehen in dieses glückselige Thal.

Vier Ströme brausen hinab in das Feld,
Ihr Quell, der ist ewig verborgen;
Sie fließen nach allen vier Straßen der Welt,
Nach Abend, Nord, Mittag und Morgen;
Und wie die Mutter sie rauschend geboren,
Fort fliehn sie und bleiben sich ewig verloren.

Zwei Zinken ragen ins Blaue der Luft,
Hoch über der Menschen Geschlechter.
Drauf tanzen, umschleiert mit goldenem Duft,
Die Wolken, die himmlischen Töchter.
Sie halten dort oben den einsamen Reihn,
Da stellt sich kein Zeuge, kein irdischer, ein.

Es sitzt die Königin hoch und klar
Auf unvergänglichem Throne,
Die Stirn umkränzt sie sich wunderbar
Mit diamantener Krone;
Darauf schießt die Sonne die Pfeile von Licht,
Sie vergolden sie nur und erwärmen sie nicht.

Schiller.

Analytische Vorbesprechung.

Das Gedicht ist eine phantasiereiche, in die Form der dichterischen Sprache gekleidete Wanderung auf die großartige Gebirgslandschaft des St. Gotthard. Der Schüler hat in der Geographie bei Besprechung des Ursprungs des Rheins den St. Gotthard bereits kennen gelernt; er weiß auch, daß derselbe vier Strömen das Dasein giebt, und die Hochgebirge der Alpen mit ihren Felsspitzen, Gletschern und Lawinen sind schon früher kurz beschrieben worden. Es handelt sich somit hier darum, diese vorhandenen ältern Vorstellungen wieder ins Bewußtsein zurückzurufen, sie wo nötig zu berichtigen und das Fehlende so zu ergänzen, daß eine malerische Schilderung des St. Gotthard und des Ganges auf denselben, dem Reußthale entlang, entsteht; dabei nehmen wir wieder bekannte (appercipierende) Vorstellungen aus der Heimatskunde des Schülers zu Hilfe. Versetzen wir dabei dadurch, daß wir die Objekte der Wahrnehmung mit dichterischem Auge betrachten, die Schüler auch in die Stimmung des Dichters, so hat die analytische Vorbesprechung ihre Aufgabe mehr als gelöst; es bleiben höchstens noch einige kühne Bilder zur kurzen Erläuterung übrig.

Ausführung.

Lehrer. Wir wollen jetzt das herrliche Berglied von Schiller eingehend betrachten. Um dasselbe genau zu verstehen müssen wir uns im Geiste auf ein hohes Gebirge versetzen.

Ihr kennt dasselbe schon aus der Geographie; ihr sollt es jetzt jedoch noch näher kennen lernen. In dem Gedichte heißt es, daß von dem Gebirge vier Ströme nach allen vier Himmelsgegenden fließen. Wir haben nur zwei solche Gebirge kennen gelernt, bei denen das der Fall ist. Welche?

Kind. — Das Fichtelgebirge und den St. Gotthard ꝛc.

Lehrer. — Das vom Dichter geschilderte Gebirge besitzt aber tiefe Abgründe und Schluchten, riesenhafte Felsen und Felsenthore, hohe Bergspitzen, Eisfelder u. s. w. Bei welchem Gebirge finden wir alle diese Merkmale eines Hochgebirges nicht?

K. Bei dem Fichtelgebirge.

L. Welches Gebirge kann der Dichter also nur im Auge haben?

K. Den St. Gotthard kann er nur gemeint haben.

L. Was ist der St. Gotthard?

K. Der St. Gotthard ist ein Berg in den Alpen.

L. Diese Vorstellung bedarf einer Berichtigung. Er ist nicht ein einzelner Berg, wie man vielfach fälschlich meint, sondern eine große Gruppe himmelhoher Felsgipfel, Zacken und Rücken. Wo liegt derselbe?

K. In den Alpen.

L. Genauer, mitten in den Hochalpen der Schweiz, unweit der Grenze dieses Berglandes und des schönen Italiens. Der St. Gotthard steht also nicht vereinzelt, sondern womit steht derselbe rundherum in Verbindung?

K. Mit andern Alpenketten.

L. Gewiß; fünf derselben laufen von ihm aus. Was ist er also?

K. Ein Gebirgsstock oder Gebirgsknoten.*)

L. Der St. Gotthard ist eine $2^1/_2$ Meilen lange, von Südwesten nach Nordosten gehende und etwa eine Meile breite Hochgebirgslandschaft. Ungefähr in der Mitte zieht sich von Norden

*) Goethe nennt in seinen italienischen Briefen den St. Gotthard ein königliches Gebirge, weil die mächtigsten Alpenketten in ihm zusammenlaufen.

ach Süden eine langgestreckte Einsenkung oder Senke, ein sogenannter Sattel, durch, welcher nach Norden mäßig, nach Süden (nach Italien) aber steil abfällt. Durch diesen Sattel führt ein steiler Weg von der Schweiz nach Italien. Wie nennt man einen solchen Weg über ein Hochgebirge?

K. Einen Paß.

L. Die Bergspitzen des St. Gotthard ragen noch über die Wolken hinweg in den schönen blauen Himmel hinaus. In gespenster- igsten Gestalten umkreisen die Wolken die Bergspitzen. Befindet sich n Wanderer oben, so kann er oft nur durch einen Riß der Wolken if die Städte der Menschen niederschauen. Ihr wißt bereits, wie e Berge des Hochgebirges beschaffen sind.

K. Man findet auf denselben weder Bäume und Sträucher, ch Gras. Sie sind Sommer und Winter mit Eisfeldern, letztere letscher genannt, und Schnee bedeckt.

L. Die Sonne kann die furchtbaren Eis- und Schneemassen rmöge der dort herrschenden hohen Kälte nur in herrlicher Pracht leuchten, aber nicht erwärmen und nicht ganz zerschmelzen. as bildet der von den Bergen rollende Schnee bei eintretender ärmer Luft?

K. Der Schnee bildet Lawinen, sich im Herabrollen vergrößernde chneebälle.

L. In manchen Alpengegenden heißt eine Lawine auch eine luine oder eine Löwin. —

Was entsteht durch das teilweise Schmelzen des Eises und chnees?

K. Wasser ꝛc.

L. Die Wasser, welche durch die Niederschläge der Wolken ch fortwährenden Zufluß erhalten, rieseln nun meist unter der s- und Schneedecke hin und sammeln sich auf dem St. Gotthard 7 klaren Seen und in Quellen, deren Abflüße als wilde Gieß- che über Felsen und Steine weg durch die Bergspalten und chluchten schäumend herabstürzen. — Ihr kennt sie schon, die vier tröme, welche der St. Gotthard nach allen vier Himmelsgegenden isfendet.

K. Die Reuß geht nach Norden, der Rhein nach Osten, der ssin nach Süden (Italien), die Rhone nach Westen (Frankreich).

L. Die Reuß kommt aus einem kleinen See des St. Gott
hard und bildet mehrere Meilen von deſſen Fuße wieder einen See
den Vierwaldſtädter See. (Der Lehrer veranſchaulicht den St. Gott
hard und ſeine vier Ströme durch eine einfache Fauſtzeichnung a
der Wandtafel und läßt dann von den Schülern die Beſchreibun
des St. Gotthard aufſtellen und wiederholen, bis die Schüler ſi
ohne Anſtoß wiedergeben können.)

Jetzt verſetzt euch mit mir an den Nordfuß des St. Gott
hard, ſüdlich vom Vierwaldſtädter See, nach Amſteg, dorthin (au
die Zeichnung oder die Landkarte zeigend) und wandert mit mir in
Reußthale dem rauſchenden Strome entgegen auf den St. Gott
hard. Nach welcher Himmelsgegend führt uns dieſer Weg?

K. Von Norden nach Süden.

L. Wie eine ziſchende Schlange windet ſich die Reuß an de
nördlichen Abdachung des Gebirges in engen Felsſpalten un
Schluchten zwiſchen turmhohen Granitwänden hin; oft hüpft ſi
über Felsblöcke weg, oft ſtürzt ſie, Waſſerfälle bildend, in die Tiefe
An dem Ufer, dicht an den Felſen hin, führte (früher zu Zeiten de
Dichters) ein mehrere Meilen langer Weg, ein Saumpfad für da
Saumroß (10 bis 15 Fuß breit), welcher über 10 hölzerne Brücke
und zitternde Stege weg bald links, bald rechts vom Strome ſi
hinſchlängelte. — Wollt ihr euch dieſen Weg annähernd veranſchau
lichen, ſo denkt euch den höchſten und größten Berg unſerer Gegend
welcher iſt es? (Das Kind nennt ihn.) Denkt euch denſelben ferne
etwa fünfmal auf einander getürmt, vielmal neben einander geſe
und gebt ihm im Geiſte Felsſpitzen, Gletſcher ꝛc. Stellt euch nun weite
vor, daß an der Nordſeite desſelben ein reißender Strom, etwas breite
als der Bach unſerer Heimat, aber in wilderem Laufe zwiſchen hohe
Felſen in einem ſchmalen Thale dahinbrauſt — und ihr habt dann
eine annähernde Vorſtellung unſeres Weges auf den St. Gotthard.
Was geſchieht leicht, wenn man einen hohen Turm oder Berg
beſteigt und man hinunter in die Tiefe ſchaut?

K. Es ſchwindelt uns.

L. Ebenſo ergeht es uns, wenn wir unſern Felſenſteig wandeln.
Je mehr wir aufwärts gehen, deſto ſchauerlicher und großartiger
wird der Anblick. Oft ſtellen ſich uns koloſſale, unſere Schritte
hemmende Felsblöcke entgegen, welche wir umgehen müſſen, um vor

ärts zu klimmen. Oft hängen die Felsmassen über unsern Häuptern; nwillkürlich bücken wir uns in banger Furcht, daß sie über uns ısammenbrechen könnten. Nachdem wir einige Stunden lang gestiegen nd und sechs Brücken überschritten haben, beginnt die, eine halbe Meile lange, wilde und schaurige Bergschlucht Schöllenen, auf iden Seiten hohe, fast senkrechte Granitfelsen, in der Tiefe die ısende Reuß. Die Straße durch diese Schlucht heißt die Schreckensraße.

Warum wohl?

K. Man erschrickt, wenn man die dunkle Straße betritt.

L. Man ist hier vor allem dem Falle der Lawinen ausgesetzt. Die geringste Bewegung kann eine solche rollende Schneekugel verılassen. Wie muß man darum diese Straße wohl wandern?

K. Still und vorsichtig.

L. Stellt euch eine Lawine als eine böse schlafende Löwin vor. Welchen Rat würden wir dann dem Wanderer geben?

K. Wecke die schlafende Löwin nicht.

L. Nachdem wir etwa eine Stunde lang auf dieser, sich in vielen Windungen emporschlängelnden Schreckensstraße weiter gestiegen ınd, gelangen wir an eine schmale hölzerne Brücke, die Teufelsrücke, welche in einem einzigen, acht Meter breiten Bogen, zwei gegenüberstehende Felsspitzen verbindend, über die 33 M. tiefe Schlucht ihn wegschreitet. Unter der Brücke stürzt die wilde Reuß haushoch in en tiefen Schlund hinunter, daß die schäumenden Wellen bis zur Teufelsbrücke emporspritzen und diese benetzen. Die Erbauung derıben ist ein so kühnes Wagestück, daß die Sage erzählt, es habe sie icht ein Mensch, sondern der Teufel erbaut und zwar in einer Nacht, gegen das ihm gegebene Versprechen, daß die erste darüber wandelnde Seele ihm gehöre. — Es schwindelt uns, wenn wir sie etreten; vorsichtig gehen wir darum in der Mitte derselben, um en Blick in die Tiefe zu vermeiden, unsern Hut, welchen uns die eftigen Windstöße rauben wollen, vorsichtig festhaltend.

Stellt euch vor, die Brücke wäre ein von wilden Meereswogen umspültes und überspritztes Schiff, als was könnten wir ns dann die emporgeschleuderten Wassermassen vorstellen?

K. Als ein großes. Meertier, z. B. einen Wallfisch, welcher Wasserſäulen emporspeit, um die Brücke zu zertrümmern. —

L. Was ihm aber nicht gelingt. —

L. Wir haben jetzt die Brücke glücklich überschritten. Wir gehen noch einige Minuten lang auf terrassenartigen Windungen empor und stehen plötzlich vor dem Urner Loch, einem großartigen, acht Schritte breiten, kaum stubenhohen Felsdurchbruche, der von Menschenhand vor fast 200 Jahren (1707—1708) durch Sprengung der Gneisfelsen des Kilchbergs bewirkt wurde.

Das Urner Loch konnten früher nur Menschen und Pferde passieren. Vor dem Jahre 1707 war hier eine in Ketten hängende Brücke, die stäubende genannt, weil der Sprühregen der Reuß sie stets benetzte; sie führte den mit zartem Wasserstaub betauten Wanderer um einen hohen Felsen, den Teufelsstein. — Wir haben den dunkeln Pfad nach etwa 100 kräftigen Schritten nun durchwallt, siehe, da breitet sich vor unsern erstaunten Blicken ein neues Wunder aus, ein schönes, etwa drei Stunden langes grünes Thal im Hochgebirge, das Urner oder Urseuer Thal, von dessen blumigen Auen uns die friedlichen Klänge der Herdenglocken und der Schalmeien entgegentönen. Wir gehen durch einsame Bergdörfer, buntgefleckte Rinderscharen und große Schafherden. In diesem Hochthale, welches von kahlen, schneebedeckten Bergen, hier und da mit Eisfeldern und Gletschern eingeschlossen ist, währt der Winter acht Monate, dagegen Frühling, Sommer und Herbst zusammen nur vier Monate lang; also kommen hier Blüten und Früchte, Frühling und Herbst ganz nahe zusammen (= sie gatten sich). Noch immer müssen wir mehrere Stunden lang anstrengend steigen, und zwar nun durch öde Thäler und Strecken, zwischen Schneefeldern und Gletschern hin, bevor wir den Theil des Passes erreichen, welcher zwischen kleinen Seen und Bergspitzen in das schöne Oberitalien, „wo die Citronen blühn, im dunkeln Laub die Goldorangen glühn, die milde Luft vom blauen Himmel weht, die Myrte still und hoch der Lorbeer steht“ -- hinabwallt. Jetzt winken uns von oben, dem Rücken des Berges, menschliche Wohnungen, das Post- und Wirtshaus, sowie eine geräumige Herberge (ein Hospiz) und laden uns zu süßer Rast ein.

Wiederholt mir jetzt die Beschreibung des St. Gotthard.

K. (Wiederholen das zuerst Besprochene.)

L. Wiederholt mir ferner den Gang auf den St. Gotthard durch das Reußthal.

K. (Geschieht.)*)

Jetzt wollen wir aus unserem Stiege auf den St. Gotthard in beschreibendes Gedicht bilden; wir wollen wenigstens versuchen, einige dichterische Gedanken zu einem solchen zu finden. Zu diesem Behufe müssen wir uns mit dichterischem Blicke, mit Phantasie ausrüsten. Schon bei unserer jetzigen Besprechung haben wir poetischen Sinn gezeigt; denn wir haben schon einige Bausteine zu einem Gedichte gefunden. Sucht sie und stellt sie zusammen.

Die Kinder nennen unter Mitwirkung des Lehrers folgende poetische Gedanken:

Wenn du die schlafende Löwin nicht wecken willst, so mußt du durch die Schreckensstraße still gehen.

Die Reuß speit wie ein großes Meertier nach der Teufelsbrücke, kann sie jedoch nicht zertrümmern.

Im Ursener Thale wohnen Frühling und Herbst nahe beisammen.

L. Gehen wir jetzt weiter. — Die großen Felsen, welche uns bei unserer Wanderung am Vorwärtsschreiten hindern, sehen fast so aus, wie große Männer, welche uns auf dem Wege entgegentreten. Wie nennt man große Männer?

K. Riesen.

L. Was thun sie?

K. Sie versperren uns den Weg.

L. Wie können wir den Weg nennen, da er der einzige über den Berg führende und nicht sehr besucht ist?

K. Einen einsamen.

L. Sprich unsern Gedanken nun kürzer aus.

K. Die Riesen versperren uns den einsamen Weg.

L. Das Urner Loch bildet den Eingang zu dem, von Felsmauern und hohen Felstürmen umgebenen, lieblichen Ursener Thale. Stellt euch nun das letztere als eine von Mauern und Türmen umgebene Stadt vor; was bildet dann das Urner Loch zu demselben?

K. Das Thor.

*) Für den geographischen Unterricht bemerken wir noch, daß in den Jahren 1820—32 die alte Gotthardstraße zu einer 5 Meter breiten Kunststraße ausgebaut worden ist. Jetzt führt auch durch den St. Gotthard von Göschenen nach Airolo in 2 Meilen langer Tunnel der St. Gotthardbahn, welche Deutschland und die Schweiz mit Italien verbindet.

L. Und da es dunkel in demſelben iſt?

K. Ein ſchwarzes, ſchauriges Thor.

L. Sprich den Satz vollſtändig aus.

K. Wir gehen durch ein ſchwarzes, ſchauriges Thor.

L. Wem verdanken die vier Ströme ihr Daſein?

K. Dem St. Gotthard.

L. Und womit verſorgt oder tränkt er ſie?

K. Mit Waſſer.

L. Wenn wir nun die Ströme als Kinder anſehen, was iſt dann wohl der St. Gotthard?

K. Der St. Gotthard iſt die Mutter der vier Ströme.

L. Die Wolken werden von den Bergwinden umhergeweht, daß es ausſieht, als ob ſie die Bergſpitzen umtanzten. Wo befinden ſich die Wolken?

K. Am Himmel.

L. Betrachten wir nun denſelben, ihre Heimat, als ihre Mutter, was ſind dann die Wolken?

K. Die Töchter des Himmels.

(L. Oder die himmliſchen Töchter.)

L. Alſo?

K. Die Wolken, die himmliſchen Töchter, umtanzen die Bergſpitzen.

L. Überſchauen wir den St. Gotthard im großen, ſo kommt er uns vor wie eine ſchön geſchmückte Königin, welche auf ihrem Throne ſitzt, und die Bergſpitzen umgeben im goldenen Kranze ihr Haupt. Als welcher Kopfſchmuck könnten ſie deshalb gelten?

K. Als eine Krone.

L. Sprich den Gedanken aus.

K. Der St. Gotthard iſt eine Königin, welche eine ſchöne Krone auf der Stirn trägt.

U. ſ. w.

L. Stellt jetzt die Bauſteine unſeres Gedichts zuſammen.

(Geſchieht. Die gefundenen Sätze werden zuſammengeſtellt.)

Syntheſe oder Darbietung des Neuen.

Einer unſerer größten Dichter hat nun, liebe Schüler, dieſe und andere Gedanken weit ſchöner ausgedrückt, als wir es können

in klangvolle Verse und Reime gebracht, so daß folgendes liche Berglied entstanden ist.

Vorlesen des Bergliedes von Schiller. Lesen desselben durch ere fähigere Schüler.

Ihr versteht jetzt das Wesentliche desselben. Nur wenige llen sind noch etwas schwer zu verstehen; aber ihr seid jetzt ig, den Sinn derselben durch Nachdenken *selbst* zu finden. nkt zu Hause bis morgen darüber nach. Wenn ihr alsdann nches noch nicht versteht, so fragt ihr mich morgen darüber. Am dern Tage fragen die Schüler:

Was heißt der schwindlichte Steg?

L. Der Steg macht den Wanderer schwindeln. Der Steg wird entlich hier als eine Person gedacht, welche den St. Gotthard erschreitet und welcher es dabei schwindelt (Personifikation).

So kommen noch zur Erläuterung:

Strophe 1, Vers 2. „Er führt zwischen Leben und Sterben" er ist ein gefahrvoller Pfad. Leben und Sterben sind hier als nzelwesen gedacht.

Strophe 2, Vers 4. „Es hätte sich's keiner verwogen" = gewagt er getraut.

Strophe 3, Vers 2. „Das Reich der Schatten" = nach dem auben der alten Völker die Unterwelt (die andere Welt), in welcher Seelen der Abgeschiedenen als Schatten wandeln. — Vers 3. achend Gelände" = grünender und blühender Abhang des Berges. achend" bildlich gesagt, hergenommen vom Menschenleben.

Strophe 5, Vers 1. „Zinken" = hohe Bergspitzen. — Vers 6. rdischer Zeuge," = ein Mensch.

Strophe 6, Vers 5. „Die Sonne schießt Pfeile von Licht." l Bild, hergenommen vom Jäger, der mit dem Bogen schießt, die Sonne beleuchtet die Berge.

Ihr seht, der Dichter spricht in Bildern, er redet in bildlicher rache. Sucht solche Bilder auf und erklärt sie dadurch, daß ihr gebt, wovon sie hergenommen sind. Der Strom speit = ein b, hergenommen von einem Walfische u. s. w.

Über die Entstehung des Gedichts sei noch bemerkt, daß der hter bei Bearbeitung des Schauspiels „Wilhelm Tell" sich in

die Natur und das Leben der Alpen tief versenkte und so dieses Lied und den Alpenjäger (1804) schuf.

Von ähnlichem Charakter wie das Berglied ist auch das Lied mit welchem das Schauspiel „Tell“ beginnt, und am Schluße des „Tell“ hat Schiller den Aufstieg nach dem St. Gotthard durch das Reußthal in ähnlicher Weise geschildert, wie in unserem Berglied.

Um mit demselben diese Gedichte behufs Eindringen in ein tieferes Verständnis vergleichen zu können, stellen wir dieselben hier noch zusammen.

Der Alpenjäger.

Willst Du nicht das Lämmlein hüten?
Lämmlein ist so fromm und sanft,
Nährt sich von des Grases Blüten,
Spielend an des Baches Rand. *)
„Mutter, Mutter, laß mich gehen,
Jagen auf des Berges Höhen!“

Willst Du nicht die Herde locken
Mit des Hornes buntem Klang?
Lieblich tönt der Schall der Glocken
In des Waldes Lustgesang.
„Mutter, Mutter, laß mich gehen
Schweifen auf des Berges Höhen!“

Willst Du nicht der Blümlein warten,
Die im Beete freundlich stehn?
Draußen ladet Dich kein Garten,
Wild ist's auf den wilden Höh'n!
„Laß die Blümlein, laß sie blühen!
Mutter, Mutter, laß mich ziehen!“

Und der Knabe ging zu jagen,
Und es treibt und reißt ihn fort,
Rastlos fort mit blindem Wagen
An des Berges finstern Ort;
Vor ihm her mit Windesschnelle
Flieht die zitternde Gazelle. **)

Auf der Felsen nackte Rippen
Klettert sie mit leichtem Schwung,

*) Der Rand = der Rand, das Äußerste eines Dinges, hier das Ufer des Baches.

**) Gazelle = Gemse.

Durch den Riß geborſtner Klippen
Trägt ſie der gewagte Sprung,
Aber hinter ihr verwogen
Folgt er mit dem Todesbogen.

Jetzo auf den ſchroffen Zinken *)
Hängt ſie, auf dem höchſten Grat,
Wo die Felſen jäh verſinken,
Und verſchwunden iſt der Pfad.
Unter ſich die ſteile Höhe,
Hinter ſich des Feindes Nähe.

Mit des Jammers ſtummen Blicken
Fleht ſie zu dem harten Mann,
Fleht umſonſt, denn loszudrücken
Legt er ſchon den Bogen an.
Plötzlich aus der Felſenſpalte
Tritt der Geiſt, der Bergesalte.

Und mit ſeinen Götterhänden
Schützt er das gequälte Tier.
„Mußt du Tod und Jammer ſenden,
Ruft er, bis herauf zu mir?
Raum für alle hat die Erde;
Was verfolgſt Du meine Herde?“

Alpenhirt und Alpenjäger.

Lied, mit welchem das Schauſpiel „Wilhelm Tell“ beginnt.

Alpenhirt.

Ihr Matten, **) lebt wohl,
Ihr ſonnigen Weiden!
Der Senne***) muß ſcheiden,
Der Sommer iſt hin.

Wir fahren zu Berg, wir kommen wieder, †)
Wenn der Kuckuck ruft, wenn erwachen die Lieder,
Wenn mit Blumen die Erde ſich kleidet neu,
Wenn die Brünnlein fließen im lieblichen Mai.

*) Zinken und Grat = hohe, ſteile Bergſpitzen der Alpen.

**) Eine Matte = eine Decke; hier die Grasdecke, die Wieſe oder der splatz zum Abmähen und Heuen.

***) Der Senn oder Senne = ein Hirt, welcher im Sommer das Vieh den Alpen weidet.

†) Wir fahren zu Berg = ziehen auf die Berge; wir kommen wieder kehren auf die Berge zurück. Durch den zweiten dieſer beiden Sätze ſoll der lere erklärt, der zweite dem erſten aber nicht (als Gegenſatz) gegenüber geſtellt werden.

Ihr Matten, lebt wohl,
Ihr sonnigen Weiden!
Der Senne muß scheiden,
Der Sommer ist hin.

Alpenjäger.

Es donnern *) die Höhen, es zittert der Steg,
Nicht grauet dem Schützen auf schwindlichtem Weg;
Er schreitet verwegen
Auf Feldern von Eis,
Da pranget kein Frühling,
Da grünet kein Reis;

Und unter den Füßen ein neblichtes Meer,
Erkennt er die Städte der Menschen nicht mehr;
Durch den Riß nur der Wolken
Erblickt er die Welt,
Tief unter den Wassern **)
Das grünende Feld.

Poetische Beschreibung des Stiegs auf den St. Gothard am Schluße des „Tell" von Schiller (V. Aufzug 2. Scene).

(Tell zeigt dem Johannes Parricida, Herzoge von Schwaben welcher seinen Oheim, den deutschen Kaiser, ermordet hat und Schutz bei Tell sucht, den Weg über den St. Gotthard nach Italien.)

Tell: Den Weg will ich euch nennen, merket wohl!
Ihr steigt hinauf, dem Strom der Reuß entgegen,
Die wilden Laufes von dem Berge stürzt —
Am Abgrund geht der Weg und viele Kreuze
Bezeichnen ihn, errichtet zum Gedächtnis
Der Wanderer, die die Lawin' begraben.
Vor jedem Kreuze fallet hin und büßet
Mit heißen Reuethränen eure Schuld.
Und seid ihr glücklich durch die Schreckensstraße,
Sendet der Berg nicht seine Windeswehen
Auf euch herab von dem beeisten Joch,
So kommt ihr auf die Brücke, welche stäubet. ***)

*) Donnern = von den Schnee- und Gletscherstürzen.
**) Wassern = Bergwassern: Seen, Sturzbächen und Wasserfällen.
***) Die stäubende Brücke = die Kettenbrücke, welche zu Tells Zeiten das Urner Loch war und den Wanderer unter stetem Sprühregen oder Wasserstaub an den Teufelsstein führte.

Wenn sie nicht einbricht unter eurer Schuld,
Wenn ihr sie glücklich hinter euch gelassen,
So reißt ein schwarzes Felsenthor *) sich auf,
Kein Thal hat's noch erhellt, da geht ihr durch,
Es führt euch in ein heitres Thal der Freude. **)
Doch schnellen Schritts müßt ihr vorüber eilen;
Ihr dürft nicht weilen, wo die Ruhe wohnt.
So immer steigend kommt ihr auf die Höhen
Des Gotthards, wo die ew'gen Seen ***) sind,
Die von des Himmels Strömen †) selbst sich füllen.
Dort nehmt ihr Abschied von der deutschen Erde,
Und muntern Laufs führt euch ein andrer Strom ††)
Ins Land Italien hinab.

Schlußbemerkung.

Weil diese vier Dichtungen denselben oder wenigstens einen ähnlichen Stoff behandeln, also eine genaue analytische Vorbesprechung zu dem einen auch den Inhalt der andern größtentheils mit erläutert, und weil sie durch die Lektüre sich gegenseitig erklären, so thut der Lehrer wohl, sie kurz nach einander lesen zu lassen und zu behandeln, sie sodann mit einander zu vergleichen. Man wird finden, daß sie sämtlich die Alpennatur in wunderbar schöner, das Herz erhebender poetischer Form schildern und malen, daß unser Berglied und der Alpenjäger am Schluße sich zum Reiche der Geister (die himmlischen Töchter tanzen den nächtlichen Reigen um die geisterhafte Königin — der Berggeist tritt dem kühnen Alpenjäger entgegen und weist den Erdensohn in seine Schranken zurück) emporschwingen. Im Alpenjäger drückt der Dichter die Idee aus: Der Mensch überschreite nicht frevelnd seine Schranken und greife, von wilder Sinneslust getrieben, nicht ein in die heiligen Rechte der Natur. In beiden Gedichten, dem Berglied und dem Alpenjäger, drückt der Dichter auch eine innige Sehnsucht nach den herrlichen freien Bergen und ihren stillen Thälern aus. Im Berglied heißt es nämlich:

*) Die Schüler finden nach dem Früheren von selbst, daß hier das Urner Loch (im Berglied = ein schauriges Thor, das sich schwarz öffnet) gemeint ist.

**) Ebenso wissen die Schüler, daß das Urseer Thal das heitere Thal der Freude ist (in unserem Berglied = ein lachend Gelände, ein glückseliges Thal).

***) Sieben Seen.

†) Regen, Schnee und Wolken.

††) Der Tessin.

„Aus des Lebens Mühen und ewiger Qual
Möcht' ich fliehen in dieses glückselige Thal!"

und im Alpenjäger:

„Mutter, Mutter, laß mich gehen,
Schweifen auf des Berges Höhen!"

und später:

„Mutter, Mutter, laß mich ziehen!"

Der Alpenhirt (im dritten Gedichte) spricht die große Liebe zu den Bergen, also ein verwandtes Gefühl, aus, wenn er ihnen mit den Worten:

„Ihr Matten, lebt wohl,
Ihr sonnigen Weiden!
Der Senne muß scheiden,
Der Sommer ist hin!"

ein herzliches Lebewohl zuruft und sie dann, wie treue scheidende Freunde, mit dem Zurufe: „Auf Wiedersehen!" (= „Wir kommen wieder!") tröstet. *)

Zweites Beispiel zur Erläuterung eines Gedichts.

Das Morgengebet:

„Wie fröhlich bin ich aufgewacht."

(Für die Elementarklasse einer Schule, Kinder von 6 bis 8 Jahren.)

Auch die Gebete müssen den Kindern erläutert werden, damit sie dieselben nicht gedanken- und gefühllos sprechen, wie das in manchen Schulen der Fall ist. — Indes schon vor der Mitteilung des Gebets müssen alle die Vorstellungen, welche zu dessen Verständnis dienen, als appercipierende, d. h. andere Vorstellungen aneignende, erweckt werden, also in diesem Falle die Vorstellungen von einem ruhigen Schlafe, einem fröhlichen Erwachen, den Gefahren, welche dem Schlafenden drohen, dem ihm von Gott gewährten Schutze. Kommen diese älteren Vorstellungen den neuen — dem im Gebete ausgesprochenen Dank gegen den himmlischen Vater und der Bitte um Schutz vor Unglück am bevorstehenden Tage — entgegen, so vereinigen sich beide hemmungslos, das Kind wird in die richtige Situation versetzt, die darauf folgende Erklärung des Gedichts wird abgekürzt und so manche den Zusammenhang des Gedichts zerreißende Erörterung erspart.

*) Nach einer Abhandlung vom Verfasser dieser Schrift in der Zeitschrift: „Kellers deutscher Schulmann." 5. Jahrgang. Berlin, 1882.

Analytische Vorbesprechung.

Zuerst Angabe des Ziels.

Lehrer: Wir wollen heute ein schönes Morgengebet lernen. Was wollen wir lernen?

Kind: Ein schönes Morgengebet.

Lehrer: Vorher wollen wir aber einige Gedanken zu demselben sammeln. Ihr befindet euch jetzt, liebe Kinder, in der Schule und vollbringt verschiedene Arbeiten. Wo wart ihr denn aber in vergangener Nacht?

Kind: In vergangener Nacht waren wir zu Hause in unsern Bettchen.

L. Da habt ihr gewiß recht fleißig gearbeitet?

K. Nein, wir schliefen ja.

L. Wenn eure Väter, eure Mütter und ihr alle am Tage fleißig gearbeitet habt, wie seid ihr dadurch geworden?

K. Wir sind müde geworden.

L. Und was thut ihr dann alle am Abend?

K. Wir schlafen.

L. Wenn ihr recht müde seid und ihr empfindet keine Schmerzen, wie schlaft ihr dann?

K. Dann schlafen wir sanft und ruhig.

L. Ja wohl, daß ihr mitten in der Nacht nicht so leicht aufgeweckt werden könnt. — Schlafen denn nun alle Menschen so gut?

K. Nein.

L. Wann schläft man unruhig?

K. Wenn man krank ist, wenn man schwer träumt, wenn Diebe kommen und uns bestehlen wollen u. s. w.

L. Gewiß, und Schwerkranke können oft gar nicht schlafen. Alles das, was uns nicht schlafen läßt, ist zu unserem Schaden oder ist ein Unglück, wie z. B. Krankheit, Diebstahl. Wiederholt diesen Satz. (Geschieht.) Hat man nun so schlecht, oder gar nicht geschlafen, wie ist man dann früh beim Erwachen?

K. Dann ist man traurig.

L. Wie erwacht man aber, wenn man still in seinem Bettchen gelegen und sanft und ruhig geschlafen hat?

K. Man erwacht fröhlich.

L. Ihr, liebe Kinder, schaut mich jetzt alle mit heitern Aug mit freundlichem Blicke an. Wie seid ihr auch alle — etwa 7 Uhr — aufgewacht?

K. Wir sind fröhlich aufgewacht.

L. Weil —?

K. Weil wir ruhig geschlafen hatten.

L. Wer schenkte euch nun aber diesen guten Schlaf?

K. Den schenkte uns der liebe Gott.

L. Wer kann die Krankheiten, die bösen Menschen und all was den guten Schlaf stören konnte, nicht oder nicht allein v euch abhalten?

K. Vater und Mutter können das nicht.

L. Wer kann euch aber im Schlafe recht schützen?

K. Der liebe Gott.

L. Wenn ihr nun, wie ich hoffe, heute früh recht brav u fromm waret, was habt ihr dann schon heute früh gethan, als i in euren Bettchen saßet und fröhlich vom Schlaf aufgewacht warei

K. Wir haben unsere Händchen gefaltet und zu Gott gebet

L. Ganz recht. Was sollt ihr auch thun, wenn ihr zu Mitta an den mit Speisen gedeckten Tisch tretet?

K. Wir sollen beten.

Synthese (Darbietung des Neuen).

L. Ich will euch nun ein Morgengebet lehren.

(Zuvor erst Wiederholung und Zusammenstellung der gefunden Gedanken.)

Wie fröhlich bin ich aufgewacht,
Wie sanft hab' ich geschlafen die Nacht!
Du warst mit deinem Schutz bei mir,
O Vater im Himmel, hab' Dank dafür,
Und sieh auf mich auch diesen Tag,
Daß mir kein Leid geschehen mag. Amen.

Vor- und Nachsprechen des Gebets.

Erläuterung.

Der Sinn des Gebets ist folgender:

Das Kind hat ruhig geschlafen und ist vom Schlafe fröhli erwacht, weil der liebe Gott es vor Unglück schützte. Für den Schu

dankt es Gott und bittet ihn, daß er es doch an dem bevorstehenden Tage vor Leid bewahren möge. Der Grundgedanke des Gebets enthält also einen Dank und eine Bitte. Die Begriffe: Fröhliches Erwachen, sanfter Schlaf und Unglück sind durch die Vorbesprechung den Kindern schon zum Bewußtsein gekommen und können leicht weiter verdeutlicht werden. Die Urteile: Gott schützt das Kind, ihm gebührt Dank; wir bitten ihn um Aufsicht und Schutz am Tage — sind durch Beispiele in einfacher kindlicher Weise und zwar in Gesprächsform den Kindern zu verdeutlichen.

Ausführung.

L. Durch unsere Vorbesprechung lerntet ihr dieses herrliche Morgengebet schon zum Teil verstehen. Wir wollen jetzt, damit ihr noch mehr in den Sinn des Gebets eindringt, dasselbe weiter betrachten und erklären.

Fröhliches Erwachen.

L. Wie lautet die erste Zeile (Reihe) unseres Gedichts?

K. Wie fröhlich bin ich aufgewacht.

L. Wie bist du vom Schlafe erwacht?

K. Fröhlich 2c.

L. Eure Mitschülerin, die sonst so heitere Marie, welche gestern auf dem Eise gefallen ist und heute die Schule nicht besuchen kann, sitzt in ihrem Bettchen und weint. Das arme Mädchen macht ein betrübtes Gesichtchen. Ist sie auch fröhlich vom Schlafe erwacht? Nein. Wie ist sie am Morgen?

K. Traurig u. s. w.

Nun werden die folgenden Gedanken des Gebets, nämlich: sanfter Schlaf; Gefahren für den Schlafenden; Gottes Schutz; Dank gegen Gott, Bitte zu Gott — weiter erörtert, dann folgt zum Schluß eine ermahnende Ansprache.

Fünftes Kapitel.

Die Durcharbeitung des Lehrstoffs.

Artikulation des Unterrichts. Formale Stufen.

Um der Fassungskraft des Zöglings Rechnung zu tragen, verlangt die wissenschaftliche Pädagogik, daß der Lehrgang irgend eines

Unterrichtsfachs in kleinere Abschnitte zerlegt werde, welche in einer oder einigen Stunden behandelt werden können. Ziller nennt ein solches kleines Unterrichtsganze eine methodische Einheit. Eine solche ist z. B. in der biblischen Geschichte eine ganze Erzählung, wenn sie nicht zu umfangreich ist, wie Jesus und seine Jünger im Seesturm, oder Petri Fischzug; oder, wenn sie umfangreicher ist, wie Josephs Jugend, nur ein Abschnitt von derselben, z. B. seine Träume; in der Naturkunde ist z. B. eine methodische Einheit die Beschreibung einer Pflanze oder eines Tiers; in der lateinischen Sprache z. B. eine Deklination oder eine Geschlechtsregel. Ein solches kleines Unterrichtsganze wird nun so bearbeitet, daß es völliges geistiges Eigentum des Schülers wird, d. h. daß er von ihm klare Vorstellungen erlangt, diese mit andern verwandten Kenntnissen verbindet und die Begriffe, allgemeinen Gedanken oder Gesetze, welche darin liegen, erfaßt. So werden, was letzteren Punkt betrifft, die Schüler den biblischen Abschnitt „Josephs Träume“ nicht eher ganz erfaßt haben, als bis sie die darin liegende Gesinnung „Herrschsucht“ erkannt haben. Zur vollen Reife des Lernens gehört nämlich immer die Erkenntnis des Allgemeinen und Gesetzmäßigen im Besondern, also die Durchbildung des Begrifflichen. In der Erwerbung und Anwendung richtiger allgemeiner Begriffe besteht ja vor allem unsere Intelligenz, der Reichtum unseres Geistes, ein reiches geistiges Leben, in welchem erst Glaube und Sittlichkeit recht Wurzel schlagen können.

Damit nun der Schüler zu dieser Reife der Erkenntnis sicher hingeführt werde, verlangt die wissenschaftliche Pädagogik, daß der Lernprozeß fünf Stufen durchwandle, welche deshalb, weil sie — abgesehen von allem Inhalte — sich nur auf geistige Verrichtungen und Übungen beziehen, formale Stufen heißen.

Bevor diese Stufen beschritten werden, hat der Lehrer das Ziel des Unterrichts anzugeben, damit doch der Schüler klar wisse, um was es sich in der Lektion handelt, daß in demselben die Aufmerksamkeit geweckt, Erwartungen angeregt und sein Wille angespornt werden, nach der Erreichung dieses Ziels zu streben, also selbstthätig zu sein.

Erste Stufe. Vorbereitung (Analyse). Damit das Kind nun sogleich weiß, wo es das Neue in seinem Kopfe hinzuthun,

oder an welche bereits bekannten Gedanken anzuschließen habe, sollen die ältern Vorstellungen in seinem Bewußtsein hochgehoben werden, welche durch ihre Verwandtschaft mit dem Neuen desselben zur Aneignung führen können. Damit das Kind z. B. die Geschichte von Josephs Träumen verstehe, wird man dasselbe mit einigen Worten an seine eigenen Träume erinnern, die es schon hatte. — Diese erste Unterrichtsstufe ist die Vorbereitung oder Vorbesprechung (bei Herbart und Ziller die Analyse).

Zweite Stufe. (Darbietung des Neuen = Synthese oder Stufen der Klarheit.) In dem durch die Vorbesprechung zubereiteten Boden der kindlichen Seele kann nun der neue Same erfolgreich eingestreut werden.

Es wird also irgend etwas Konkretes, ein Mannigfaltiges von Einzelvorstellungen, z. B. die Geschichte von Josephs Träumen, erzählt oder gelesen, sodann wiedererzählt, erläutert und fest eingeprägt, weiter wird dieselbe so betrachtet, daß der Schüler sich in sie versenkt; so werden die Kernpunkte (durch Konzentrationsfragen) gefunden und hervorgehoben. — Bei Beschreibung eines Gegenstandes wird derselbe in natura oder im Bildnis vorgezeigt, gezeichnet und auf solche oder andere anschauliche Weise zur klaren Auffassung gebracht. Das im Kinde sich bildende Vorstellungsgewebe darf aber durch Abfragen nicht wieder zerstückelt werden, sondern die Kinder sind zu veranlassen, erst wenige, dann mehrere Sätze frei wiederzugeben, später möglichst zusammenhängend zu sprechen.

Dritte Stufe. (Verknüpfung oder Association.) Damit indes das Neue nicht vereinzelt in der Seele liege, wie ein abgerissener Faden neben einem Gewebe, das Kind zu einer Einheit des Vorstellungskreises gelange und es aus mehrerem Ähnlichen das Gemeinsame abstrahieren könne, muß das eingeprägte Neue nun mit bereits bekanntem Verwandten, sowie natürlich auch unter sich verglichen werden. So wird z. B. bei Behandlung der Hundsrose dieselbe mit der bekannten Gartenrose verglichen, um die Vorstellung Rose zu gewinnen. Josephs Träume können unter einander, später mit den Träumen Jakobs, des Mundschenks und des Bäckers Pharaos verglichen werden.

Vierte Stufe. (Zusammenfassung oder Anordnung der gewonnenen Resultate = System.) Aus dem Besondern wird nun das Allgemeine abgeleitet (abstrahiert), und die einzelnen Resultate werden, oft auch in Verbindung mit bereits früher gewonnenen verwandten Kenntnissen, zu einem Ganzen geordnet, zusammengestellt und mit den rechten Namen versehen. Das Abstrahieren, die vollkommenste Aneignung oder Apperception, geschieht dadurch, daß das Verschiedene sich verdunkelt und so das Gemeinsame hervortritt, daß es erfaßt werden kann. So wird ein allgemeiner Satz aus unserer biblischen Geschichte, den wir abstrahieren, lauten: In den Träumen bekundet sich meist des Menschen Gesinnung, bei Joseph die Herrschsucht.

Fünfte Stufe. Anwendung (Methode). Es handelt sich aber nicht darum, in das Kind ein totes, sondern ein lebendiges Wissen zu pflanzen, es soll zu einem Können werden; dies geschieht dadurch, daß wir die erlangten Kenntnisse gebrauchen, sie anwenden und auf verschiedene Weise weiter einüben. So wird z. B. in unserem Falle das Kind noch weitere Beispiele von Träumen der Kinder oder Erwachsenen suchen, in denen sie ihre Gesinnungen bekunden u. s. w.

Nennen wir nun mit Herbart das genaue Verweilen bei dem Einzelnen oder Mannigfaltigen behufs Eindringen in den Gegenstand, oder die Auffassung von klaren einzelnen Vorstellungen — Vertiefung und die Vereinigung des Mannigfaltigen, die Übersicht über das Einzelne — Besinnung, so kann man auch Stufe 2 (die Darbietung) eine ruhende Vertiefung, Stufe 3 (die Verknüpfung) eine fortschreitende Vertiefung, Stufe 4 (die Zusammenfassung) eine ruhende Besinnung und Stufe 5, die Anwendung, eine fortschreitende Besinnung kurz nennen. Man wird Herbart jetzt verstehen, wenn er sagt*): „Der Unterricht soll die Person vielseitig bilden, also nicht zerstreuend wirken.“ „Es leuchtet sogleich ein, daß eine vielseitige Bildung nicht schnell kann geschafft werden. Schon das Viele kann nur nach einander gewonnen sein; alsdann aber soll noch die Vereinigung, Übersicht, Zueignung erfolgen. Darum ein Wechsel der Ver-

*) Umriß pädag. Vorlesungen. §. 65, 66. S. 42 und 43.

:fung und Beſinnung. Denn wie die Auffaſſung des Mannig-
tigen nur allmählich geſchehen kann, ſo auch die Vereinigung."

Dieſe vorbezeichnete Teilung des Stoffs in methodiſche Ein-
iten und ſeine Behandlung nach den formalen Stufen, heißt nun
i Herbart und Ziller die Artikulation, d. h. Gliederung
:s Unterrichts.

Hierüber ſagt Herbart*): „Überhaupt ſoll Vertiefung der Be-
nung vorangehen. Aber wie weit voran? Das bleibt im allge-
:inen unbeſtimmt." — Nachdem er nun weiter hervorgehoben hat,
ß eine lange Folge von Vertiefungen die perſönliche Einheit,
e durch Beſinnung erhalten werde, gefährde, fährt er
ct: „Um alſo das Gemüt ſtets beiſammen zu halten, ſchreiben wir
r allen Dingen dem Unterrichte die Regel vor: in jeder kleinſten
ruppe ſeiner Gegenſtände der Vertiefung und Beſinnung gleiches
echt zu geben; alſo Klarheit jedes Einzelnen, Aſſociation des
ielen, Zuſammenordnung des Aſſociierten, und eine gewiſſe Übung
i Fortſchreiten durch dieſe Ordnung nach einander gleichmäßig zu
:ſorgen." ....

. . . „Wenn nun der Unterricht auf dieſe Weiſe jede kleine Gruppe
m Gegenſtänden behandelt, ſo entſtehen der Gruppen viele im
kemüt, und jede derſelben iſt ſolange in einer relativen Vertiefung
:faßt worden, bis ſie alle in eine höhere Beſinnung ſich vereinigen."
Es giebt aber über der höhern Beſinnung noch höhere, und ſo
rt unbeſtimmt aufwärts bis zur allumfaſſenden höchſten, die wir
ırch das Syſtem der Syſteme ſuchen, aber nicht erreichen".... Der frühere Unterricht beſcheide ſich, das, was man im höhern
ſinn Syſtem nennt, nicht geben zu können; er ſchaffe dagegen deſto
ehr Klarheit jeder Gruppe; er aſſociiere die Gruppen
eſto fleißiger und mannigfaltiger, und ſorge, daß die Annäherung
ur umfaſſenden Beſinnung von allen Seiten gleich-
äßig geſchehe. —

Hierauf beruht die Artikulation des Unterrichts. Die größern Glieder ſetzen ſich aus kleinern zuſammen, wie die einern aus den kleinſten. In jedem kleinſten Gliede ſind vier Stufen des Unterrichts zu unterſcheiden; denn er hat für Klarheit,

*) Allg. Pädagogik. 2. Buch, 4. Kap., II. Stufen des Unterrichts. S. 170 ff.

Association, Anordnung und Durchlaufen dieser Ordnung s
sorgen. Was nun hier schnell nach einander geschieht, das sol
einander langsamer da, wo aus den kleinsten Gliedern sich die näch
größern zusammensetzen, und mit immer größern Entfernungen i
der Zeit, je höhere Bestimmungsstufen erstiegen werden sollen."

Herbart versteht hier unter kleinen Gruppen von Gege
ständen oder kleinen Gliedern offenbar die kleinen Unterricht
pensen, welche wir oben methodische Einheiten nannten.

Um das Wesen dieser formalen Durcharbeitung des Lehrstoff
welche nach meinen Erfahrungen den Lehrern in der Praxis vi
Kopfzerbrechen verursacht, noch weiter zu verdeutlichen, geben w
noch aus verschiedenen Unterrichtsfächern

Beispiele über die formalen Stufen des Unterricht

Biblische Geschichte. Ziel: Davids und Jonathan
Freundschaft. (1. Sam. 20, 17 ff.) Angenommen wird, da
vorher Kap. 18, 19 und 20, 1—16 schon behandelt, also mehre
Freundschaftszüge schon herausgehoben wurden. Die Wiedervorfüh
rung derselben bildet die natürlichste Vorbereitung zu den letzten, in
Kap. 20, 17 ff. behandelten Zügen.

2. Stufe. Darbietung. Die Erzählung von David un
Jonathan auf dem Felde, Abschießen von drei Pfeilen u. s. w
1. Sam. 20, 17 ff. wird gelesen oder vom Lehrer mitgeteilt (un
zwar behufs Erregung der Spannung in zwei Abschnitten: a) V
17—23; b) V. 24—41), dann von den Kindern wiedererzählt un
vom Lehrer erläutert, sodann durch Konzentrationsfragen in Kern
punkte zusammengefaßt:

Jonathans Versprechen (David von der Stimmung Saul
gegen ihn durch ein Zeichen zu benachrichtigen), Ausführung dieses
Versprechens.

3. Stufe. Verknüpfung. Wo finden wir ein ähnliches
schönes Verhältnis wie zwischen Jonathan und David? Antwort:
Zwischen den Frauen Naemi und Ruth; zwischen den Propheten
Elias und Elisa. Beide Beispiele werden jetzt näher erörtert und
sodann das Gemeinsame herausgehoben, welches sich in diesen drei
biblischen Einzelbildern findet. Es ist folgendes:

a) Die genannten Personen hatten herzliche Zuneigung zu einander; b) jede sorgte für der andern Wohl, selbst mit Hintansetzung des eigenen; c) sie stimmten überein in der Richtung ihres Wesens und Lebens; d) sie verbanden sich zu edlen Zwecken.

4. Stufe. Zusammenfassung. Diese 4 Merkmale bilden den Begriff der echten Freundschaft, als das Allgemeine, welches wir aus dem Einzelnen oder Mannigfaltigen abstrahieren. Die herzliche Zuneigung zweier Personen, welche mit Hintansetzung des eigenen Wohls für einander sorgen, in ihrer Wesens- und Willensrichtung übereinstimmen und sich zu edlen Zwecken verbinden, heißt Freundschaft.

5. Stufe. Anwendung. Durch Fragen und Aufgaben ist dieser Begriff weiter anzuwenden und einzuüben, d. i. in Saft und Blut zu verwandeln. Sucht Beispiele treuer Freundschaft aus der Weltgeschichte! Luther und Melanchthon, Friedrich der Schöne und Ludwig der Bayer. Worin bestand deren Freundschaft? — Nennt ferner Freunde, welche in Erzählungen und Gedichten vorkommen! Möros und sein Freund in Schillers Ballade. Sucht Beispiele von treulosen Freunden! Judas Ischarioth. Worin bestand dessen Treulosigkeit? —

Naturlehre. Ziel. Versuche mit Magnetsteinen.

1. Vorbereitung. Den Ausgangspunkt bildet das allgemein bekannte Spielzeug: Entchen und Fischchen schwimmen auf dem Wasser, und das Brot (ein Stäbchen) lockt die Tiere. Diese sind von Eisen, und in dem Stäbchen von Stahl, welches wie Brot aussieht, befindet sich eine Kraft, welche wir jetzt näher kennen lernen wollen. Wir wollen jetzt Versuche mit Magnetsteinen machen und sehen, ob wir dieselbe Erscheinung bemerken.

2. Darbietung. Ich halte kleine Gegenstände von Eisen und Stahl an einen Magnetstein, was geschieht? Erstere werden von letzterem angezogen. Ich hänge den Magnet freischwebend auf — ein Punkt (Nordpol) zeigt nach Norden. Ich bringe zwei freischwebende Magnetsteine zu einander — die Nordpole stoßen die Nordpole ab, ebenso die Südpole die Südpole. Nordpole und Südpole ziehen einander an.

3. Stufe. Verknüpfung. Wiederholung desselben Versuchs mit einem zweiten Magnetsteine. — Wo habt ihr dieselbe Erscheinung

auch schon bemerkt? Bei dem Magnetstahle und den Stäbchen, welche wir mit demselben bestrichen hatten. Sie ziehen Eisen und Stahl an; die aufgehängten Stäbchen zeigen nach Norden. Nordpole und Südpole vereinigen sich; Südpole und Südpole stoßen sich ab, ebenso Nordpole und Nordpole.

4. Zusammenfassung. Erhebung auf den Olymp der Allgemeinheit. Die Kraft, welche so und so sich äußert, heißt Magnetismus oder magnetische Kraft. Sie befindet sich ursprünglich im Magneteisensteine und wird von demselben durch Bestreichen eines Stahls (vom Mittelpunkte aus nach dem einen Ende zu mit dem Nordpole, dagegen vom Mittelpunkte des Stahls nach dem andern Ende zu mit dem Südpole) auf ein Stahlstäbchen, dem man dann die Hufeisenform giebt, übertragen.

Gesetz: Gleichnamige Pole eines Magnets stoßen sich ab, ungleichnamige ziehen sich an.

5. Anwendung. Weitere Nachweisung und Einüben durch Fragen und Aufgaben. Eine passende methodische Übung ist hier z. B. die Erklärung des Kompasses und die des zuerst genannten Spielzeugs.

Rechnen. a) Die Zahl zehn (Multiplication und Division) im ersten Schuljahre.

Ziel. Wir wollen wieder mit 10 rechnen.

1. Vorbereitung. Erinnerung an das Vielfachen (das bereits bei den Zahlen 4 bis 9 geübt wurde). Klopft zweimal auf den Tisch! Nun 3mal! 4mal! 6mal! 8mal! 10mal! —

Lehrer (Würfel auf den Tisch legend). Wie vielmal 3 Würfel sind das? Wie vielmal 5 sind es jetzt? u. s. w. Was ist im Schulzimmer einmal vorhanden? Der Ofen, der Tisch u. s. w. Was zweimal? (Wandtafel.) Dreimal? Zeigt 1 × 5 Finger! 2 × 5 Finger! — 8 Pfennige sind wie vielmal 2 Pfennige? Wie vielmal 4? — 9 wie vielmal 3?

2. Darbietung. Wieviel Würfel habe ich hier? Zählt! Eins, 2 bis 10. Aus diesen Würfeln wollen wir jetzt die Zehn so aufbauen, daß wir Häufchen von je zwei Würfeln (Zwillingen Zweiern) machen; wie vielmal 2 brauchen wir? — (Das Kind schweigt.) Zählt die Häufchen! Einer, 2, 3, 4, 5; also? — 5mal 2 Würfel brauchen wir. Jetzt legen wir Häufchen von je 3 Würfeln,

vieviel Häufchen können wir jetzt von 10 Würfeln bilden? 3, und ein Würfel bleibt übrig. Ebenso mit 4 Würfeln. 10 W. = 2 × 4 + 2 W.

Ferner 10 W. = 2 × 5 W.; = 1 × 6 W. + 4 W. ꝛc.

Hier habe ich aus übereinander liegenden Würfeln eine Säule gebaut. Wieviel Würfel sind es? Zählt! 1, 2 bis 10. Jetzt wollen wir sehen, wie oft eine solche Würfelzwei in 10 W. liegt. Gebt acht; so vielmal ich sie jetzt wegnehme, so oft liegt die Zwei darin! Einmal, 2mal, 3mal, 4mal, 5mal! Zwei W. sind in 10 W. = 5mal enthalten. Ebenso mit 3 W. — 3 W. sind in 10 W. = 3mal enthalten, Rest 1. — 4 in 8 = 2mal, Rest 2; 5 in 10 = 2mal u. s. w. bis: 9 W. in 10 W. = 1mal, Rest 1. —

3. Verknüpfung. Dieselben Übungen an andern Sachen angestellt.

An der Rechenmaschine habe ich hier Kugeln. Wie vielmal eine Kugel muß ich zusammenschieben, um 10 zu bekommen? 10mal 1 K. — Jetzt stelle ich immer 2 Kugeln = 1 Pärchen zusammen, wieviel Pärchen brauche ich zu 10? 5 Pärchen. Jetzt Häufchen von 3 K., wieviel sind es Häufchen? 3, Rest 1 u. s. w. 10 K. = 2 × 4 + 2 K. oder 2 × 5 K., oder 1 × 6 + 4 K. u. s. w.

Jetzt wollen wir die umgekehrte Übung machen, also nicht zusammenfügen, sondern von 10 wegthun. Wie oft kann ich ein Pärchen von 10 K. wegnehmen? 5mal. Also sind 2 Kugeln in 10 Kugeln wie oft enthalten? 5mal. So mit 3, 4, 5 bis 10 K. —

Jetzt zeichnet auf eure Schiefertafeln 10 Striche. Wie vielmal 2 Striche sind es? 5mal. Wie vielmal 3? 4? 5? u. s. w. — Macht aus 10 Strichen 2 gleiche Teile (Haufen)!

Die 10 Finger sind wie vielmal 2 F.? wie vielmal 3? — 4? — 5? ꝛc.

Wiederholung.

10 Würfel = 5 × 2 W.; 2 Würfel liegen in 10 = 5mal
3 × 3 + 1 „ 3 „ „ „ 10 = 3mal + 1
2 × 4 + 2 „ 4 „ „ „ 10 = 2mal + 2 ꝛc.

Ebenso mit Kugeln, Strichen, Fingern.

4. Abstrahieren und Zusammenfassen. Was ihr jetzt von 10 Würfeln, Kugeln, Strichen und Fingern sagtet, könnt ihr mir auch von der Zehn allein aussprechen (= mit Weglassung der Sachnamen)

Es werden nun folgende Vorstellungsreihen aufgestellt und auch mit Ziffern bezeichnet.

10 = 10 × 1	1 in 10 = 10mal
= 5 × 2	2 „ 10 = 5 „
= 3 × 3 + 1	3 „ 10 = 3 „ Rest 1,
= 2 × 4 + 2	4 „ 10 = 2 „ „ 2,
= 2 × 5	5 „ 10 = 2 „
= 1 × 6 + 4	6 „ 10 = 1 „ Rest 4,
= 1 × 7 + 3	7 „ 10 = 1 „ „ 3,
= 1 × 8 + 2	8 „ 10 = 1 „ „ 2,
= 1 × 9 + 1	9 „ 10 = 1 „ „ 1,
= 1 × 10	10 „ 10 = 1 „

Nun kann man auch, weil mit 10 ein ganzer Abschnitt im Rechnen schließt, ein größeres System reihenförmig zusammenstellen; z. B. das Einmaleins von 1 bis 10.

1 × 1 = 1	2 × 1 = 2	3 × 1 = 3	4 × 1 = 4	5 × 1 = 5
1 × 2 = 2	2 × 2 = 4	3 × 2 = 6	4 × 2 = 8	5 × 2 = 10
1 × 3 = 3	2 × 3 = 6	3 × 3 = 9		
1 × 4 = 4	2 × 4 = 8			
1 × 5 = 5	2 × 5 = 10			
1 × 6 = 6				
1 × 7 = 7				
1 × 8 = 8				
1 × 9 = 9				
1 × 10 = 10				

Umgekehrt kann auch das Enthaltensein von 1—10 in Reihen geordnet aufgestellt werden.

1 in 1 = 1mal	2 in 2 = 1mal	3 in 3 = 1mal
1 „ 2 = 2 „	2 „ 4 = 2 „	3 „ 6 = 2 „
1 „ 3 = 3 „	2 „ 6 = 3 „	3 „ 9 = 3 „
1 „ 4 = 4 „	2 „ 8 = 4 „	
1 „ 5 = 5 „	2 „ 10 = 5 „	
1 „ 6 = 6 „		
1 „ 7 = 7 „		
1 „ 8 = 8 „		
1 „ 9 = 9 „		
1 „ 10 = 10 „		

4 in 4 = 1mal	5 in 5 = 1mal
4 „ 8 = 2 „	5 „ 10 = 2 „

5. Anwenden und Einüben dieser Übersichten mündlich und schriftlich:

a) in der Reihe vor- und rückwärts;

b) außer der Reihe, z. B. 10 = wie vielmal 4? — wie vielmal 5? wie vielmal 6? (1 × 6 + 4); 3 wie oft in 10 enthalten?

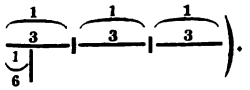
Angewandte Aufgaben. 10 Pfennige sind = 1 Groschen. Ein Knabe erhält einen Groschen, um sich Bleifedern à 3 Pf. zu kaufen; wieviel erhält er? wieviel Geld zurück? — Ein halber Groschen wieviel Pfennige? — 10 Stück Strümpfe wieviel Paar? Ein Paar 2 Mark; wieviel alle 10 Stück? — u. s. w. u. s. w.

b) Bruchrechnung (im 6. oder 7. Schuljahre).

Die Schüler haben bis jetzt Brüche mit Ganzen und reine Brüche mit reinen Brüchen multipliciert nach einfachen Schlüssen auf Grund von veranschaulichenden Figuren, ohne sich jedoch einer Regel bewußt zu werden. Eine solche soll jetzt abstrahiert werden.

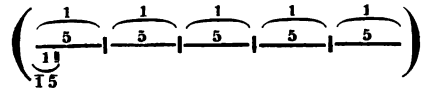
Ziel. Wir wollen heute eine Regel aufsuchen, nach welcher wir reine Brüche am schnellsten multiplicieren.

1. Was heißt $\frac{1}{3}$mal 10? Die Hälfte von 10. Was $\frac{1}{3}$mal 9? Der dritte Teil von 9. Was $\frac{1}{5}$mal 60? Der fünfte Teil von 60. Was $\frac{2}{5}$mal 60? Der fünfte Teil von 60 mal 2. Wieviel ist das? $12 \times 2 = 24$. Wieviel ist $\frac{5}{6}$mal 48? $8 \times 5 = 40$. — — Wieviel ist aber $\frac{1}{2} \times \frac{1}{3}$? Ist gleich die Hälfte von $\frac{1}{3}$ oder $\frac{1}{6}$. (Können dies die Kinder nicht beantworten, so muß auf die Veranschaulichung durch Figuren zurückgegangen werden.)



— Wieviel ist $\frac{1}{3} \times \frac{1}{5}$?

Der dritte Teil von einem Fünftel oder $\frac{1}{15}$



2. Jetzt wollen wir ausrechnen, wieviel $\frac{2}{3} \times \frac{2}{5}$ ist? Was soll geschehen? Es soll der dritte Teil von 2 Fünfteln 2mal genommen werden. Ausrechnung: Der dritte Teil von einem Fünftel ist ein

Fünfzehntel, also von 2 Fünfteln = $\frac{2}{15}$; folglich 2 Drittel mal $\frac{2}{15}$ ist 2mal so viel = $\frac{4}{15}$.

3. Wir wollen nun noch einige derartige Beispiele berechnen. $\frac{3}{4} \times \frac{5}{6} = ?$ Antwort: $\frac{1}{4} \times \frac{1}{6} = \frac{1}{24}$; also $\frac{1}{4} \times \frac{5}{6} = \frac{5}{24}$; also $\frac{3}{4} \times \frac{5}{6} = 3 \times \frac{5}{24} = \frac{15}{24} = \frac{5}{8}$. — — Ferner $\frac{3}{5} \times \frac{3}{8} = ?$ — $\frac{1}{5} \times \frac{1}{8} = \frac{1}{40}$; $\frac{3}{5} \times \frac{1}{8} = 3 \times \frac{1}{40} = \frac{3}{40}$; also $\frac{3}{5} \times \frac{3}{8} = \frac{9}{40}$.

Stellen wir jetzt die drei Beispiele übersichtlich nebeneinander und sehen wir zu, wie wir in allen 3 Fällen verfuhren.

$\frac{2}{3} \times \frac{2}{5} = \frac{4}{15}$ ($\frac{1}{3} \times \frac{1}{5} = \frac{1}{15} \times 2 \times 2 = \frac{4}{15}$).
$\frac{3}{4} \times \frac{5}{6} = \frac{15}{24}$ ($\frac{5}{8}$) ($\frac{1}{4} \times \frac{1}{6} = \frac{1}{24} \times 3 \times 5 = \frac{15}{24}$).
$\frac{3}{5} \times \frac{3}{8} = \frac{9}{40}$ ($\frac{1}{5} \times \frac{1}{8} = \frac{1}{40} \times 3 \times 3 = \frac{9}{40}$).

Was geschah, um aus $\frac{2}{3}$ und $\frac{2}{5}$ das Resultat $\frac{4}{15}$ zu finden? — Wir rechneten erst $\frac{1}{3} \times \frac{1}{5}$, gab $\frac{1}{15}$, indem wir die beiden Nenner mit einander multiplicierten, wodurch wir den Nenner des Resultats gewannen; dann multiplicierten wir noch die beiden Zähler 2 und 2, wodurch wir den Zähler 4 bekamen.

Verfuhren wir vielleicht im zweiten Beispiele anders? Nein, geradeso. Die Multiplication der Nenner 4 und 6 ergab den Nenner (24) und die der Zähler 3 und 5 den Zähler 15 des Resultats. Ebenso im dritten Falle.

4. Aufstellen der Regel. Um reine Brüche zu multiplicieren, nehme man Zähler mal Zähler und Nenner mal Nenner. Das Produkt der Zähler giebt den Zähler, das Produkt der Nenner den Nenner des Resultats.

Durch Nachdenken könnt ihr nun wohl finden, wie man bei der Multiplikation gemischter Zahlen verfährt. Wie viel ist $2\frac{2}{3} \times 3\frac{3}{4}$? — Diese Aufgabe enthält eigentlich 4 Einzelprodukte:

	$2 \times 3 = 6$
(die noch zusammenzu-	$2 \times \frac{3}{4} = 1\frac{1}{2}$
zählen sind).	$\frac{2}{3} \times 3 = 2$
	$\frac{2}{3} \times \frac{3}{4} = \frac{1}{2}$
	$2\frac{2}{3} \times 3\frac{3}{4} = 10.$

Aber kann ich nicht kürzer verfahren durch Anwendung obiger Regel? Nein, die Brüche sind nicht rein. Kann ich sie aber durch Einrichten nicht in reine verwandeln?

Wir wollen zusehen. Wieviel Drittel sind $2\frac{2}{3}$? $\frac{8}{3}$, und wieviel Viertel $3\frac{3}{4}$? $\frac{15}{4}$. Jetzt heißt die Aufgabe kürzer? $\frac{8}{3} \times \frac{15}{4} = \frac{120}{12}$ = 10 Ganze (wie oben).

Unsere Regel findet also auch auf gemischte Zahlen Anwendung; wir müssen diese aber vorher in unechte Brüche verwandeln.

5. Einüben durch mündliche und schriftliche Lösung vieler Aufgaben, z. B. $\frac{2}{3} \times \frac{4}{5}$; $\frac{2}{3} \times \frac{3}{4}$ 2c. $1\frac{1}{2} \times 2\frac{2}{3}$ 2c.

Auch angewandte Aufgaben:

Ein Meter Band kostet $\frac{3}{4}$ ℳ, wieviel $\frac{4}{5}$ Meter? — 2c.

Deutsche Sprachlehre. Ergänzungen im zweiten Falle. Vorausgesetzt wird, daß die Ergänzungen im 4. und 3. Falle bereits behandelt worden sind.

Ziel. Wir wollen heute eine neue Art von Ergänzungen kennen lernen.

1. Ihr kennt bereits die Ergänzung. Was versteht man darunter? Sie ist die notwendige Bestimmung des Zeit- oder Eigenschaftsworts der Aussage. Welche Ergänzungen habt ihr schon kennen gelernt? Solche im 4. und im 3. Falle. Sprecht eine Erwartung aus. Wenn es Ergänzungen im 4. und 3. Falle giebt, was für welche wird es dann wohl auch geben? Es wird solche im 2. Falle und im 1. Falle geben. Lehrer. Ergänzungen im 2. Falle kenne ich wohl, aber nicht solche im 1. Falle. In diesem steht nur das Subjekt und das Prädikat als Dingwort.

2. Betrachtet folgende Sätze (welche an der Wandtafel geschrieben stehen)!

Saul und David. 1. Der Trübsinn hatte sich Sauls bemächtigt. 2. Er bedurfte der Erheiterung. 3. David war des Harfenspiels kundig. 4. Saul würdigte ihn deshalb seiner Freundschaft. 5. Er erfreute sich täglich seines Harfenspiels. 6. Bald bemächtigte sich der böse Geist des Königs (seiner) wieder u. s. w. (Baron, Junghanns und Schindlers deutsche Sprachschule von Jütting. 3. Heft, S. 17.)

Anmerkung. Damit die Schüler durch Betrachtung der Sätze in der Sprachstunde nicht zerstreut werden, ist es geboten, den Stoff zu denselben nicht heterogenen Wissensgebieten, sondern wo möglich nur einer und derselben Vorstellungsprovinz zu ent-

lehnen, und, damit der Lehrer den Inhalt der Sätze nicht erst zu erläutern braucht, sind sie wo möglich einem bereits bekannten Gebiete zu entnehmen. Diesen Forderungen wird durch die Auswahl obiger Sätze entsprochen. — —

Lehrer. Wie lautet der erste Satz? „Der Trübsinn hatte sich Sauls bemächtigt.“ Wovon wird hier etwas ausgesagt? Vom Trübsinne. Was wird von demselben gesagt? — Hatte sich bemächtigt. Wie lautet nun der nackte einfache Satz? Der Trübsinn hatte sich bemächtigt. — Wärest Du schon befriedigt, wenn ich den Satz hier abschließen wollte? Nein, er wäre noch nicht vollständig. Was fehlte noch? Wessen der Trübsinn sich bemächtigt hatte — nämlich Sauls. Was wird durch das Wort Sauls näher bestimmt? Die Aussage sich bemächtigt. Was für eine Bestimmung ist sie, da sie nicht fehlen darf? Eine notwendige Bestimmung. In welchem Falle steht diese Ergänzung? Im zweiten Falle. — Ebenso wird der 2. Satz betrachtet.

In beiden Fällen ist die Aussage ein Zeitwort. Im 3. Satze ein Eigenschaftswort (kundig). —

Und so weiter bis zum 6. Satze.

3. Behandlung ähnlicher Sätze aus der Erinnerung des Kindes.

Der Kranke ist der Pflege bedürftig. Er ist der Arznei überdrüssig u. s. w.

4. Unterrichtsresultat: Es giebt auch Ergänzungen oder notwendige Bestimmungen des Zeit- und Eigenschaftswortes der Aussage im 2. Falle. Sie werden ausgedrückt durch ein Hauptwort, oder ein Fürwort. —

Mit den früher schon gewonnenen Resultaten zusammengestellt, lautet das System:

Die Ergänzungen können im 4., 3., oder 2. Falle stehen u. s. w.

5. Schreibt aus obgenannten Sätzen die Ergänzungen im 2. Falle heraus; ersetzt die Hauptwörter durch passende Fürwörter. — Nachweisung der Ergänzungen im 2. Falle in einem passenden Lesestücke.

Bildet Sätze über folgende Zeitwörter, welche den 2. Fall regieren: sich beschuldigen, sich erinnern, berauben u. s. w., ferner über folgende Eigenschaftswörter: kundig, bedürftig, bewußt u. s. w., u. s. w.

Doch höre ich den geneigten Leser, welcher mir bis hierher gefolgt ist, ausrufen: Man mute mir doch nicht zu, mich dem lästigen Zwange der formalen Stufen zu unterwerfen! Er drückt meinen geistigen Aufschwung herunter. Geistvoll, genial, gedankenreich soll der Lehrer sein; dazu gehört Freiheit des Gemüts! — Wohl! Doch der Weg durch die steilen Höhen der formalen Stufen läßt sich nicht vermeiden; du verfährst, wenn du einen guten Unterricht erteilst, von selbst nach den formalen Stufen — unbewußt, instinktiv. Aber ein echter Lehrer soll stets mit Bewußtsein des Wegs und der Gründe, die für denselben sprechen, verfahren. Es ist vorstehender Gang im wesentlichen nichts weiter, als der ewige Weg unseres Geistes vom Sinnlichen zum Übersinnlichen, vom Konkreten zum Abstrakten, vom Besondern zum Allgemeinen, also die induktive Methode, welche so viele Wissenschaften groß und mächtig gemacht hat; und hat man einmal eine Zeit lang an diesen Gang sich gewöhnt, so wandelt man ihn auch mit dem nötigen Behagen, mit Lust und Geistesfreiheit, mit Lehrfreudigkeit und kann nie wieder von ihm abirren.

Zur Beruhigung ängstlicher Herzen kann ich übrigens noch hinzufügen, daß die formalen Stufen mitunter auch ruhen, so z. B. bei Wiederholungen; ferner bei Behandlung solchen Stoffes, der schon Abstraktes enthält, wie z. B. beim Lesen einer Grammatik, des Katechismus und der Lehrbücher mit abstraktem (bereits verständlichem) Inhalte u. s. w.; weiter im bloß darstellenden Unterrichte, wie in der Geographie und Naturkunde, wo es sich zuerst um Bereicherung eines Gedankenbezirks mit neuen konkreten Vorstellungen und noch nicht um die Begriffsbildung handelt.

Bemerkt muß schließlich noch werden, daß man nicht in jedem Pensum die Schüler auf die Höhe der Abstraktion erheben soll und kann, ja daß man diese bei kleinen Schülern durchaus nicht verfrühen darf. Aber jede methodische Einheit muß doch einen Satz oder einige Sätze als Resultate ergeben, welche man sammeln, dem Gedächtnisse übergeben und weiter anwenden kann.

Es bedarf wohl kaum noch der Erwähnung, daß mit zunehmender Auffassungsfähigkeit der Schüler die Portionen geistiger Nahrung, welche wir methodische Einheit nennen, allmählich immer umfangreicher werden müssen und auch kürzer behandelt werden können.

Sechstes Kapitel.

Methoden und Lehrformen.

Die wissenschaftliche Pädagogik unterscheidet im Unterrich streng zwischen Methode, d. h. dem gesetzmäßigen Gange zu eine bestimmten Ziele, z. B. zur Aneignung einer Vorstellungsgruppe, ob zur Gewinnung eines gewissen Begriffs, oder eines allgemeinen G dankens, — und zwischen Lehrform, als der äußeren Verfahrungs weise oder der Mitteilungsform, und Manier, als dem willkürliche individuellen Verfahren, welches nicht auf psychologischen Gesetze sondern nur auf Meinungen einer einzelnen Lehrperson beruht.

Methoden und Lehrformen sind Erzeugnisse der Psychologie; gewiß als alle menschlichen Seelen in ihrem Vorstellen, Denken, Fühl und Wollen im allgemeinen von denselben Gesetzen beherrsc werden, so gewiß muß es ein allgemein giltiges Gesetzbuch fü Methoden geben. Zur Behandlung eines gewissen Stoffs giebt einen gewissen Unterrichtsgang und ein bestimmtes Verfahren, welch von allen Pädagogen für zweckmäßig erkannt wird. Die wisse schaftliche Pädagogik weiß daher nichts von den Phrasen und Gemei plätzen der Bulgärpädagogik: „Der Lehrer ist die Methode! „Jeder Lehrer hat seine eigene Methode!“ Mit nichte Jeder Lehrer hat nur ein Anrecht, seine eigene Manier zu habe Hinsichtlich der Methode und Lehrform steht er unter dem allgemein und strengen Code de la méthode, wie einst alle Franzosen unt dem Code Napoléon.

Nach der wissenschaftlichen Pädagogik giebt es eigentlich n zwei Methoden: a) die analytische oder zergliedernde, welc den im Zöglinge vorhandenen Gedankenkreis in seine Bestandthei zerlegt, diese berichtigt, vervollständigt und ordnet und b) die syn thetische oder erweiternde, welche den vorhandenen Gedanken kreis über dessen Grenzen hinaus erweitert. — Bei dem synthetische Wege kann es sich aber wieder um zweierlei handeln, entwed aa) um Erzeugung neuer konkreter Vorstellungen (z. B. von Gegen ständen, Personen und Thatsachen), oder bb) um Entwickelun allgemeiner Gedanken, neuer Beziehungen und Begriffe.

Die synthetische Methode (aa), welche neue konkrete Vorstellunge durch Anschauung, Bild, oder durch den Vortrag, welcher sich a

bereits Gehörtes und Gesehenes stützt und so das Neue aus den Elementen des früher Wahrgenommenen zusammensetzt, heißt die darstellende, und die synthetische Methode (bb), welche die durch die zergliedernde Methode gewonnenen Elemente zu neuen Bildungen verbindet und neue Beziehungen, neue Begriffe schafft, heißt die eigentliche synthetische oder die entwickelnde. Sonach erhalten wir drei Arten von Methoden:

1. die zergliedernde,
2. die darstellende und
3. die entwickelnde.

Verdeutlichen wir uns das Wesen derselben weiter. Alle drei haben es mit der Behandlung des Lehrstoffs zu thun. Die zergliedernde findet ihre Anwendung auf der ersten Formalstufe, der Analyse, die darstellende auf der zweiten, der Synthese, und die entwickelnde auf der Stufe der Association und dem System. „Bloß" darstellender Unterricht, wie ihn Herbart nennt, findet u. A. statt in Geographie, Naturkunde und Geschichte, wenn ein neuer Stoff, z. B. eine noch unbekannte Pflanze, eine neue Erzählung durch Wahrnehmung, Abbildung oder durch Schilderung aus der Phantasie, welche das Neue aus Benutzung älterer Vorstellungen aufbaut, behandelt wird. Im Rechnen, in der Geometrie findet entwickelnder Unterricht statt, wenn auf zergliederndem Wege die einfachen Vorstellungen (im Rechnen von der Einheit, in der Geometrie von den Raumformen: Fläche, Linie, Punkt ꝛc.) gewonnen sind und nun durch Kombinationen neue Zusammensetzungen gefunden werden. In andern Unterrichtsfächern, z. B. in Grammatik, Geschichte, erzeugt der entwickelnde oder rein synthetische Unterricht durch logische Operationen allgemeine Gedanken und Begriffe.

Jede dieser drei Methoden ist gut an dem Orte, wo sie hingehört. Durch Verbindung der drei genannten Methoden gewinnt man den genetischen Unterricht, welcher eine Erkenntnis im Zöglinge entstehen läßt. Der genetische Gang dient am besten dem erziehenden Unterrichte.

Jetzt werden wir verstehen, was Herbart über diese verschiedenen Methoden sagt. In seiner allg. Pädagogik heißt es u. A.: „Der synthetische Unterricht, welcher aus eigenen Steinen baut, ist es allein, der es übernehmen kann, das ganze Gedankengebäude,

was die Erziehung verlangt, aufzuführen." (S. 202.) „Der synthetisch Unterricht hat zweierlei zu besorgen: er muß die Elemente gebe und ihre Verbindung veranstalten" ... „Die allgemeinste Art d Synthesis ist die kombinatorische." (S. 207—208.) „Das A B der Anschauung ist synthetisch, da es von den Elementen ausgeht. „Die eigentlich spekulative Synthesis, gänzlich verschiede von der logisch-kombinatorischen, beruht auf den Beziehungen. (S. 210.) „Der synthetische Unterricht giebt eine Menge neuer Vor stellungen und hat sie zu verarbeiten." (S. 244.) — Im Umri pädagogischer Vorlesungen sagt Herbart: „Da dem Unterricht di Erfahrung des Lehrlings zum Grunde liegt, so stellen wir diejenig Synthesis voran, welche die Erfahrung nachahmt, und bezeichne sie mit dem Normen: bloß darstellender Unterricht. Dagege soll weiterhin nur derjenige Unterricht synthetisch heißen, wob die Zusammensetzung aus zuvor einzeln vorliegenden Bestandteile deutlich hervortritt." (S. 86.) — —

Der wichtigste Weg des pädagogischen Unterrichts ist hiernac immer das Aufsteigen vom Konkreten zum Abstrakten, oder von Besondern zum Allgemeinen, also der induktive Weg; und erst wenn das Allgemeine gewonnen ist, steigt man auf der letzten Stufe (be der Anwendung) auch vom Abstrakten zum Konkreten hernieder also beschreitet den deduktiven Weg. — —

Was nun die Lehrformen betrifft, so unterscheidet di wissenschaftliche Pädagogik zuvörderst solche, in welchen der Lehrer allein thätig ist, nämlich 1. die deiktische oder vorzeigend und 2. die akroamatische, d. h. in einem ununterbrochenen Vortrage des Lehrers bestehende, sodann die auf geistigen Wechsel verkehr zwischen Lehrern und Lernenden basierte, nämlich: 1. di dialogische oder das Zwiegespräch, als die freie Unterhaltung zwischen Lehrern und Schülern, und 2. die heuristische, welche durch Stellen von Aufgaben und Zielpunkten die Schüler zum Selbstfinden auffordert. Die katechetische Lehrform wird von der wissenschaftlichen Pädagogik verworfen.

Zur Prüfung dieser Lehrformen auf ihren Wert für den erziehenden Unterricht haben wir einen Maßstab in der Erregung der Selbstthätigkeit und dem Interesse, als der Bedingung zum Übergehen der Lernthätigkeit in Gemüt und Willen. Nur die

ſelbſt erworbene Wahrheit giebt Stärke des Geiſtes, und die gewonnene eigene Überzeugung gewährt Lernfreudigkeit und erwärmt das Gefühl. Darum muß man der dialogiſchen und heuriſtiſchen Lehrform den erſten Preis zuerkennen; aber auch die andern haben ihren relativen Wert, d. h. ſie ſind zweckmäßig am paſſenden Orte. So iſt bei dem darſtellenden Unterrichte in der Geſchichte und der Geographie, ferner beim Zuſammenfaſſen einer längeren Gedankenreihe, beim Zuſammenſtellen eines größeren Syſtems behufs Gewinnung der Überſicht der akroamatiſche Unterricht geboten.

Auch das Einüben (5. Formalſtufe) muß durch geeignete Lehrformen ſtattfinden, damit das Wiſſen zu einem ſichern, verſtändnisvollen Können erhoben werde. Das Üben, das Wiederholen, eine recht wichtige didaktiſche Thätigkeit, darf im erziehenden Unterrichte weder ein bloßes Mechaniſieren, noch ein totes Abrichten, ſondern muß ein geiſtvolles und geiſtbildendes Thun ſein, welches ſich auf die Seelengeſetze der Reproduktion gründet und das vielſeitige Intereſſe fördert.

Dritter Teil.

Litteratur zum Studium der wissenschaftlichen Pädagogik

Wir geben hier ein Verzeichnis der wichtigsten Werke und periodisch erscheinenden Schriften, welche der Leser zum weiteren Eindringen in die wissenschaftliche Pädagogik besonders ins Auge zu fassen hat.

Erster Abschnitt. Pädagogische Werke.

Johann Friedrich Herbart, allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen, Röwer, 1806.

Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. Zweite vermehrte Auflage. Göttingen, Dieterich, 1841.

Die beiden vorgenannten Werke finden sich auch in den verschiedenen Ausgaben der Herbartschen Werke; so in der von Hartenstein Bd. X. und XI.; ferner in den Ausgaben von Herbarts pädagogischen Schriften von O. Willmann (2. Auflage, Leipzig, 1880 Voss), von Fr. Bartholomäi (2. Auflage, Langensalza, Beyer & Söhne 1877) und von Karl Richter (Leipzig, Sigismund & Volkening 1878). — — Außer der Hartensteinschen Gesamtausgabe (1850 bis 1853) erschien noch vom Jahre 1882 an: Karl Kehrbach, Joh. Fr. Herbarts sämmtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge. Leipzig, Veit & Comp. 1882 ff. Auf etwa 12 Bände berechnet.

Waitz, allgemeine Pädagogik und kleinere pädagogische Schriften. 3. Auflage, herausgegeben von O. Willmann. Braunschweig, 1882.

Mager, die modernen Humanitätsstudien. 2. Heft. 1843. Heft. 1846. Zürich.

Scheibert, das Gymnasium und die Bürgerschule. Berlin, 1836.

Scheibert, das Wesen der höheren Bürgerschule. Berlin, 1848.

Tuiscon Ziller, Einleitung in die allgemeine Pädagogik. Leipzig, Teubner, 1856.

Ziller, die Regierung der Kinder. Für gebildete Eltern, Lehrer und Studierende. Leipzig, Teubner, 1857.

Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Auflage. Leipzig, 1882.

Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Leipzig, Matthes (E. F. Schilde), 1876.

K. V. Stoy, Encyclopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. 2. Auflage, Leipzig, 1878.

K. V. Stoy, Haus- und Schulpolizei. Berlin, 1856.

K. V. Stoy, ein Blick aus der Schulstube auf das Frühjahr 1881. Betrachtung in gebildetem Kreise. Jena, Verlag der Allgem. Schulzeitung, 1881.

Ludwig Strümpell, Erziehungsfragen, gemeinverständlich erörtert. Leipzig, Gräbner, 1869.

L. Strümpell, pädagogische Abhandlungen. 3 Hefte. Leipzig, Siegismund & Volkening, 1874, 1876, 1877.

Kern, Grundriß der Pädagogik. 3. Auflage, Berlin, Weidemann, 1881.

Andreas Ritter v. Wilhelm, praktische Pädagogik der Mittelschulen, insbesondere der Gymnasien. 2. Auflage, Wien, K. Gerolds Sohn, 1880.

Barth, über den Umgang, ein Beitrag zur Schulpädagogik. 2. Auflage, Langensalza, Beyer & Söhne, 1876.

Vogt, Erziehung in der Schule. Wien, 1868.

O. Willmann, pädagogische Vorträge. Leipzig, Gräbner, 1869.

O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung. 2 Bände. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn, 1882 und 1883.

Lindner, allgemeine Erziehungslehre. 4. Auflage, Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. 1882.

Lindner, allgemeine Unterrichtslehre. 4. Auflage, Wien, Pichlers Witwe & Sohn, 1882.

Lindner, encyclopädisches Handbuch der Erziehungskund Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn, 1882.

Lindner, pädagogische Klassiker. Auswahl der besten päd gogischen Schriftsteller. Wien, Pichlers Witwe & Sohn. 1877 ff.

Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Güter loh, 1873.

Rein, Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht. 3. Auflag Wien, 1881.

Rein, Pickel und Scheller, Theorie und Praxis d Volksschule nach Herbartschen Grundsätzen. Das erste Schuljah 2. Auflage, Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1882.

Rein, Pickel und Scheller, das zweite Schuljahr, frühe Kassel. Bacmeister, jetzt Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1879.

Rein, Pickel und Scheller, das dritte Schuljahr. Dresde Bleyl & Kämmerer, 1880.

Rein, Pickel und Scheller, das vierte Schuljahr. Dresde Bleyl & Kämmerer, 1881. (Das 5. und das 6. Schuljahr sin ebenfalls schon erschienen, das 7. und 8. werden noch erscheinen).

Gustav Fröhlich, die Erziehungsschule (I. Teil), ein kurze Einführung in die wissenschaftliche Pädagogik. Gekrönte Preis schrift. Wien und Leipzig. A. Pichlers Witwe & Sohn. (18. He in Reins pädagogischen Studien.)

Gustav Fröhlich, die Gestaltung der Zucht und de Lebens einer erziehenden Schule. Gekrönte Preisschrift. De Erziehungsschule II. Teil. Dresden, Bleyl & Kämmere 1878. (22. Heft in Reins pädag. Studien.)

Gustav Fröhlich, die Grundlehren der Schulorgani sation, nach den Forderungen der pädagogischen Wissenschaft und de Erfahrung. Gekrönte Preisschrift. Leipzig, Heinr. Pfeil, 188

Herbart und seine Jünger. Freunden und Gegnern zur Ver ständigung. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 1880. (Ohne Angab des Verfassers erschienen, später hat sich v. Sallwürk, Oberschulra in Karlsruhe, als Autor genannt.)

Hennig, Johann Friedrich Herbart. Nach seinem Leben un seiner pädagogischen Bedeutung dargestellt. Mit Stahlstich-Portrait Leipzig, Siegismund & Volkening, 1877.

Chr. Ufer, Vorschule der Pädagogik Herbarts. Dresden. Bleyl & Kämmerer. 1883.

O. Frick, das Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle. Halle a. S., Verlag des Waisenhauses, 1883.

Zweiter Abschnitt. Pädagogische Zeitschriften.

Ziller, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Vom Jahre 1869 an erschienen, im ganzen bis jetzt 15 Jahrgänge; die sieben ersten bis 1874 bei Gräbner in Leipzig, die folgenden von 1875 an bei H. Beyer & Söhne in Langensalza. Dieselben enthalten Beiträge von Ballauf, E. Barth, Bartholomäi, V. Günther, Hollenberg, Just, Krusche, Theod. Vogt, B. Wiget, Thrändorf, v. Sallwürk, Stoy, Rein u. v. a.

Reins pädagogische Studien. Von 1875 bis 1879 in zwanglosen Heften. Heft 1 bis 18 bei Pichlers Witwe & Sohn in Wien (früher J. Bacmeister in Kassel), von Heft 19 bis 23 bei Bleyl & Kämmerer in Dresden. Von 1880 an in neuer Folge als Vierteljahrschrift bei Heinr. Pfeil in Leipzig, von 1881 an bei Bleyl & Kämmerer in Dresden.

Stoy, allgemeine Schulzeitung, seit 1869 unter Redaktion V. V. Stoys, seit 1881 zugleich das Organ des pädagog. Seminars in Jena.

Friedr. Mann, deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne. Von 1874 bis 1883. 10 Jahrgänge erschienen.

Ernst Barth, Erziehungsschule, Zeitschrift für Reform der Jugenderziehung in Schule und Haus. Leipzig, Gruner, 1880 bis 1882, erster und zweiter Jahrgang; Leipzig, G. Reichardt, 1882 und 1883, dritter Jahrgang.

M. Bergner und S. Hoffmann, pädagogisches Korrespondenzblatt, im Auftrage des Zillerschen Seminars zu Leipzig herausgegeben, Leipzig, H. Matthes. Jahrgang 1881, 1882.

Ältere Zeitschriften.

Mager, pädagogische Revue. 1840—1844. Stuttgart, Cast. — 1845. Bellevue bei Constanz. — 1846—1849. Zürich, Schulthess. — Von 1849—1854 herausgegeben von Scheibert, Langbein und Kuhr. Von 1855 herausgegeben von Langbein bis 1858. Berlin, Berger. 50 Bände.

Kern, pädagogische Blätter mit Rücksicht auf das gesam Schulwesen der thüringischen Staaten. 1853—1856.

Ziller und Vallauf, Monatsblätter für wissenschaftlic Pädagogik. Leipzig, Gräbner 1865. (Es sind nur 8 Nummern erschienen

Dritter Abschnitt. Werke über Ethik.

Herbart, allgemeine praktische Philosophie. Göttingen, Ju Friedr. Danckwerts, 1808.

Strümpell, Vorschule der Ethik. Mitau, 1845.

Zimmermann, philosophische Propädeutik. Wien, 1867.

Allihn, Grundlehren der allgemeinen Ethik. Leipzig, Lou Pernitzsch, 1861.

Nahlowsky, allgemeine praktische Philosophie. Leipzig, 187

Ziller, allgemeine philosophische Ethik. Langensalza, H. Bey & Söhne, 1880.

Just, die Fortbildung der kantischen Ethik durch Herbar Eine von der philosophischen Facultät in Leipzig gekrönte Preis schrift. Wien, Pichlers Witwe & Sohn, 1876. (6. Heft in Rein pädagogischen Studien.)

Dr. med. Landmann, Hauptfragen der Ethik. Grundlehre der Moral und Rechtsphilosophie mit analytischer Entwickelung d ethischen Ideen und einer Umgestaltung der Herbartschen Ideenlehr Leipzig, 1874.

Vierter Abschnitt. Werke über neuere Psychologie.

Herbart, Psychologie als Wissenschaft. (Werke Bd. V. und VI

Herbart, Lehrbuch der Psychologie. 3. Auflage, Separa ausgabe, Leipzig, Voss.

Herbart, kleinere Abhandlungen zur Psychologie. (Wer Bd. XI.) Separatausgabe, Leipzig, Voss.

Drobisch, empirische Psychologie. Leipzig, 1842.

Drobisch, mathematische Psychologie. Leipzig, 1850.

Th. Waitz, Grundlegung der Psychologie. 2. Abdruck, Gotha 1868, Perthes.

Th. Waitz, Lehrbuch der Psychologie. Braunschweig, 1849.

Schilling, Lehrbuch der Psychologie. Leipzig, 1851.

Schilling, Reform der Psychologie durch Herbart. Zeit schrift für exakte Philosophie. Bd. III. und V.

Schilling, die verschiedenen Grundansichten über das Wesen des Geistes. Leipzig, 1863.

Volkmann, Lehrbuch der Psychologie. 2 Bde. 2. Auflage. Cöthen, 1875 und 1876.

Drbal, Menschenkunde und Seelenlehre. 2 Bde. Wien, 1872.

Drbal, empirische Psychologie. 3. Auflage. Wien, 1875, Braumüller, 1882.

Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie. 7. Auflage. Wien, Gerold, 1883.

Ballauf, Elemente der Psychologie. Göttingen, O. Schulze, 1877.

Stoy, die Psychologie in gedrängter Darstellung, Leitfaden. Leipzig, Engelmann, 1870.

Ed. Olawsky, die Vorstellungen im Geiste des Menschen. Berlin, Dümmler (Harrwitz und Goßmann), 1869.

Karl Lange, über Apperception; eine psychologisch-pädagogische Monographie. Plauen, Neupert, 1879.

Ludw. Strümpell, die zeitliche Aufeinanderfolge der Gedanken. (Sammlung gemeinverständlicher Vorträge von Virchow und Holtzendorf, Serie VI, Heft 143.) Berlin, Lüderitz (C. Habel), 1871.

Strümpell, psychologische Pädagogik. Leipzig, 1880.

Lazarus, Leben der Seele in Monographien. 2. Auflage. Berlin, Dümmler, 1876.

Lotze, Mikrokosmos. 3 Tl. 2. Auflage 1869—1872.

Lotze, Grundzüge der Psychologie. Leipzig, 1881.

Helm, Grundzüge der empirischen Psychologie und der Logik. Für die Hand des Schülers. 3. Aufl. mit 10 Figuren in Holzschnitt. Bamberg, Buchner, 1882.

Mohr, Grundlagen der empirischen Psychologie. Leipzig, O. Mutze, 1882.

Vierter Teil.

Beurteilung der wissenschaftlichen Pädagogik

Die Herbartsche Pädagogik hat manche entschiedene Gegner gefunden, so z. B. in Moller*), Beneke**) u. a., welche das System Herbarts in seinen Fundamenten angriffen; ebenso die Zillersche Richtung derselben z. B. in Fr. Dittes***), A. Bl. Grube†) u. a., welche letztere sehr abfällige Urteile über verschiedene wichtige Punkte von Zillers Lehren ausgesprochen, irrtümliche Ansichten, Übertreibungen u. s. w. gerügt haben. Aber selbst Freunde und Vertreter der Herbart-Zillerschen Schule erklären sich nicht mit allen Lehren derselben einverstanden.

So spricht O. Willmann, einer der tüchtigsten Jünger Herbarts und Zillers, sich in einer umfangreichen Abhandlung††) „über die Dunkelheiten der allgemeinen Pädagogik Herbarts dahin tadelnd aus, daß das Werk dem klaren Verständnisse zu viele Schwierigkeiten darbiete, daß dieselben teils in den philosophischen Voraussetzungen, teils in der Gliederung der Materien im Einzelnen, teils in dem ganzen Plane und der Gesamtanlage des Werks begründet

*) Vergl. Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Bd. III.

**) Beneke, Psychologie als Naturwissenschaft. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre u. a. Schr.

***) Dittes, päd. Jahresberichte; — Pädagogium u. s. w.

†) Brandenburger Schulblatt, letztes Heft, 1869.

††) Jahrbuch des Vereins für wissensch. Päd. 5. Jahrg., Leipzig, 1873. S. 124 ff.

liegen, daß, wenn man sich im Grundrisse des Hauses zurechtfinden wolle, eine Schwierigkeit darin bestehe, daß „mehrere Einteilungen desselben Begriffs kombinatorisch mit einander verbunden werden müssen.“ In seiner Erwiderung*) gesteht Ziller dem Herrn Willmann einige Ausstellungen als richtig zu, ja Ziller, dieser eifrigste und treueste Jünger Herbarts, tadelt selbst seinen Meister, welchen er doch so hochverehrt und dessen Lehren er möglichst bis ins Einzelnste adoptiert hat; er sagt nämlich (S. 267): „Die Gliederung der Herbartschen Unterrichtslehre leidet, sowie sie entwickelt ist, überhaupt an großer Undeutlichkeit.“ Manches sei, behauptet Ziller weiter, ungenau angegeben; Herbart habe die Sache nur theoretisch erörtert, nie praktisch durchgeführt. Ferner S. 273: „Das ist ein unzweifelhafter Irrtum, daß Herbart den analytischen Gang für sich darstellen will.“ Denn das Analytische sei ja früher selbst synthetisch gewesen, man könne es also unmöglich in einem selbständigen, eigentümlichen Entwickelungsgang, abgetrennt von dem synthetischen, darstellen.

Den Gesinnungsstoff, welchen Ziller fürs erste Schuljahr vorschreibt (12 Märchen), hält Rein**) nicht durchgehends für richtig; er wählt zum Teil andere Märchen, auch ändert er die von Ziller bestimmte Reihenfolge.

In einer vier Druckbogen starken, außerordentlich gründlichen Abhandlung***) unterzieht Dr. Rich. Staude, Seminarlehrer in Eisenach, die Zillersche Konzentrationstheorie einer eingehenden und allseitigen Beurteilung, welche schließlich „die strenge Zillersche Konzentration für eine wohlgemeinte, aber übel angebrachte Übertreibung des wahren Verknüpfungsgedankens,“ „für ein Extrem“ und „für einen Irrtum der Konsequenz“ erklärt.

Wie wollen wir uns solchen Urteilen gegenüber verhalten?

Uns auf Seite der Gegner stellen, oder blind auf des Meisters Worte schwören? —

Obwohl wir in dem Herbart-Zillerschen System ein höchst wertvolles pädagogisches Gedankengebäude erblicken und uns vorzugsweise die Aufgabe gestellt haben, die Leser in dasselbe einzuführen

*) Jahrbuch d. V. f. w. P. 7. Jahrg. 1875. S. 265 ff.

**) Rein, Pickel und Scheller, das erste Schuljahr, S. 55.

***) Rein, pädag. Studien. Neue Folge. 2. Heft. S. 1—62.

und sie darin zu orientieren; — so dürfen wir, als Freunde d Wahrheit, welche zu einer höhern pädagogischen Erkenntnis gelang wollen, uns jenem System gegenüber doch nicht bloß receptiv, völli prüfungslos verhalten. Denn die Herbart-Zillerschen Lehren sin nun ein Gemeingut der Wissenschaft geworden, und diese ist berechtig wie verpflichtet, sie zu ergänzen, fortzubilden und, wenn nötig, z berichtigen; schon die Ausstellungen, welche wir bis jetzt vernahme legen uns die Überzeugung nahe, daß das System noch nicht al geschlossen, endgiltig festgesetzt und bereits ganz tadellos ausgebau als menschliches Werk vielmehr noch verbesserungsfähig ist. Zude setzen wir denkende Leser voraus, welchen es hohe Freude bereite zu prüfen, das goldene Erz von taubem Gestein zu unterscheide und der dankbaren Arbeit der Vervollkommnung einer herrliche geistigen Schöpfung gern ihre Mitwirkung zuwenden.

Von diesem Gesichtspunkte aus machen wir hier auf einig Mängel und Schwächen des in Rede stehenden Systems auf merksam, wodurch wir indes dasselbe nicht herunterſetzen, sonder nur zu dessen Weiterbildung und Verbesserung beitragen wollen Eine erschöpfende Kritik können wir indes bei dem un gesteckten Ziele begreiflicher Weise nicht liefern, sondern nur au einige hervorragende Punkte hinweisen.

1. Das Herbart-Zillersche pädagogische System ignorier ganz die leibliche Erziehung. Das ist entschieden ein Mange weil es sich ja in der Erziehung nicht bloß um Entwickelung de einen Seite des Menschen, der Seele, sondern um die Ausbildun des ganzen Menschen handelt, weil ferner — so sehr wir au die Ansicht teilen, daß die Ausbildung des unsterblichen Teils de Menschen die höchste Erziehungsaufgabe ist — der Leib, als Träge des geistigen Lebens und dessen dienstbares Werkzeug, welches nac der Schrift zu einem Tempel des heiligen Geistes erhoben werde soll, mit dem Geiste eine Einheit bildet und beide mit einander i Wechselwirkung stehen. Die Gründe, aus welchen Ziller die Erörterun der leiblichen Erziehung ablehnt, z. B. daß dann, wenn die Päda gogik sich auf die Diätetik einlasse, jeder Erzieher ein Medicine sein müsse u. s. w., sind durchaus nicht stichhaltig, und schon de Ausspruch Herbarts, daß die Individualität von der physisch Organisation abhänge, müßte die Pflege und Ausbildung des leibli

Organismus für wichtig erscheinen lassen. Ein Hauptvertreter der wissenschaftlichen Pädagogik, K. V. Stoy, teilt ganz unsere Anschauung; denn derselbe widmet in seiner „Encyklopädie der Pädagogik“ der Körperausbildung unter dem Namen Diätetik einen ganzen Abschnitt (S. 43 bis 56) und sagt in demselben u. A.: „Für die Lösung aller Erziehungsaufgaben ist der Leib als Träger des geistigen Lebens von so großer Bedeutung, daß die Sorge für eine zweckmäßige Beschaffenheit des leiblichen Lebens als eine mit der eigentlichen Erziehungsaufgabe innigst zusammenhängende sich darstellt.“

Ziller kommt übrigens dadurch, daß er in seinen Werken die Betrachtung des Turnunterrichts öfter mit in seine Darstellung hineinzieht, mit seiner schroffen Abweisung der leiblichen Erziehung in Widerspruch.

2. Herbart und noch mehr Ziller sind durch Verfolgung mancher Prinzipien bis zur äußersten Konsequenz von Einseitigkeiten und Übertreibungen nicht ganz freizusprechen.

Wenn Herbart z. B. in seinem „Umriß pädagogischer Vorlesungen“ und Ziller in allen seinen Werken nur das eine Ziel der Erziehung, die Charakterstärke der Sittlichkeit, anerkennt und unter diesen einen Gesichtspunkt alle übrigen Seiten der reichhaltigen menschlichen Seele: Religiosität, Intelligenz, wissenschaftliche Erkenntnis, Kunstsinn u. s. w. zu zwängen suchen, so heißt dies eine Ansicht auf die Spitze treiben. Religiosität, Intelligenz, Einsicht in die verschiedenen Wissenschaften, Künste ꝛc. haben ganz entschieden auch selbständigen Wert, nicht bloß als Vorbedingungen und Diener der Tugend. Die ganze Lehre Herbarts über das Verhältnis der Vielseitigkeit zu dem sittlichen Charakter ist, wie selbst Th. Vogt in seiner scharfsinnigen Vertheidigung Herbarts gegen Moller zugestehen muß, nicht klar dargestellt; niemand begreift, wie aus der Vielseitigkeit des Zöglings notwendig die Tugend, als das letzte Resultat, hervorgehen muß. „Herbart, der beide Ziele feststeckte, war das schwierige Verhältnis beider zu einander auch dann, als er seine Gedanken darüber aufzuschreiben begann, nicht völlig klar.“ *)

*) Th. Vogt, Moller und Herbart, Jahrb. des V. f. w. P. Erst. Jhrg. 1869, S. 232.

Den Irrtum Herbarts, daß der analytische Unterricht einen Kursus für sich bilden müsse, hat schon Ziller berichtigt und ihm seine Stelle innerhalb des synthetischen Unterrichts, nur als Vorbereitung für denselben, angewiesen; aber Ziller dehnt den analytischen Unterricht nicht selten über die Gebühr aus und giebt zu einer leicht verständlichen methodischen Einheit lange, ermüdende Vorbereitungen, welche das Interesse des Kindes für die Hauptsache töten. Wenn derselbe z. B. einem einfachen Märchen, wie die Sternthaler, welches nach der Erfahrung jedes Lehrers dem Kinde sofort verständlich ist, eine lange Unterhaltung über das Familienleben vorausschickt, in welcher die Namen der Schulkinder und ihrer Geschwister, dann die Vatersnamen der Kinder genannt werden, sodann die Fürsorge der Eltern für die Kinder aus Güte in fünf Punkten erörtert wird,*) — eine Vorbesprechung, welche doch gewiß weit mehr als eine ganze Stunde Zeit in Anspruch nimmt, — so macht Herr Ziller ganz entschieden den Unterricht breit und langweilig und verstößt gegen die von ihm aufgestellte Hauptregel: „Der Unterricht soll das Interesse erwecken." Das Schlimmste aber bei der Sache ist, daß das Kind nach dieser Geistesanstrengung nicht einmal das Märchen zu genießen bekommt, sondern nur mit 6 Sätzen von demselben abgespeist wird — „als erste methodische Einheit," um angeblich des Kindes Spannung zu vermehren (!). Ehe dasselbe nun den zweiten Teil des Märchens erfährt, muß es wieder eine solche lange Vorbereitung erdulden und ebenso vor dem dritten Teile. Nebenbei bemerkt, ist es gewiß auch pädagogisch gänzlich unrichtig, ein kleines Märchen noch in Teilchen zu zersplittern, wodurch aller Zusammenhang und alle Freude an dem geschichtlichen Stoffe verloren geht. — Bei vielen Märchen sind als Analyse nur einige Sätze nötig, um durch sie bekannte Vorstellungen zu wecken, an welche sich das Neue anreihen kann.

Eine solche Übertreibung ist auch z. B. noch das Anschließen des elementaren Rechnens an geschichtliche Stoffe, wie z. B. an die Märchen. Es ist zu bedauern, daß durch solche Prinzipienreiterei die Verbreitung der wissenschaftlichen Pädagogik nur gehemmt wird. Der geniale K. V. Stoy hält sich mit Recht von solchen Extremen

*) Vergl. Jahrbuch des V. f. w. P. 1. Jahrg. Leipzig, 1869, S. 29—61.

ern. Wer die Kinderwelt genau kennt und täglich in der Schulpraxis sieht, der wird sich nicht einreden lassen, daß ein Kind dadurch sittlicher werde, oder zur bessern Einheit seines Selbst gelange, daß mathematischer Stoff an geschichtliche Stoffe angezwungen wird. Das Werden des Sittlichen im jungen Menschen hängt an ganz andern Fäden, als an solchen künstlichen Banden.

Vorstehender Punkt führt uns

3. auf die Konzentrationsidee, in deren pedantischer Übertreibung ein ganzes Nest von pädagogischen Sonderbarkeiten sitzt.

Wir geben zu, daß das Kind bis zu seiner völligen allseitigen Ausbildung ähnliche Entwickelungsstufen zu ersteigen und durchzuarbeiten habe, wie die ganze Menschheit in ihrem Kulturfortschritte (vergl. oben das Kapitel von der Konzentration); aber zwischen beiden Entwickelungen, dem eines Individuums und der ganzen Menschheit, findet keine völlige Kongruenz, sondern nur eine Ähnlichkeit statt. Die Entwickelung der Menschheit ist für die des Kindes nur eine Analogie, welche bei genauer Untersuchung doch auch wieder viele Verschiedenheiten in sich birgt. Es ist darum mehr als gewagt, in peinlicher, fast pedantischer Weise eine ganze Theorie auf eine solche Analogie zu bauen, wie Ziller das leider thut. Herbart hat diesen Gedanken nur angedeutet, und er getraut sich auch nur drei Hauptstufen der Entwickelung zu unterscheiden, da sich dieselben ja doch nicht mit völliger Genauigkeit, sondern nur im allgemeinen bestimmen lassen. Ziller, in seinem Eifer, die Ideen Herbarts weiter fortzuspinnen, nimmt deren acht an. Ob nun aber gerade 8 Entwickelungsstufen der menschlichen Kultur 8 Schuljahren entsprechen, ist doch sehr zweifelhaft.

Die geschichtlichen Stoffe, welche Ziller für die 8 Schuljahre auswählt: Märchen, Robinson; Patriarchen ꝛc. (siehe oben Kapitel 3 des 5. Abschnittes vom II. Teile) bieten allerdings dem betreffenden Kindesalter meist eine passende und gesunde Geistesnahrung dar und sind geeignet, in der Jugend Interesse zu wecken; nur weiß man nicht, wie Robinson, welcher offenbar erst ins vierte oder fünfte Schuljahr zu verweisen ist, dazu kommt, schon im zweiten Schuljahre aufzutauchen. Denn einem siebenjährigen Kinde, welches seine Heimat noch nicht genau kennt, welches noch keine klare Vorstellung von

einem See, einem Kahne, von Birn-, Äpfel- und Nußbäumen, von einer kleinen Insel und vielen andern Gegenständen hat, fehlen die meisten Kenntnisse, ja selbst die appercipierenden Vorstellungen, um das Verständnis der Robinson-Erzählung, also vom Meere, einem Schiffe und dem Leben auf demselben, einer Seereise, dem Schiffbruche, der Kokosnußpalme, des Citronenbaums und vieler anderer Objekte erlangen zu können. Weiter hat ein siebenjähriges Kind, welchem seine Umgebung noch seine weite Welt ist, durchaus noch nicht diese Wanderlust, den Trieb, in das Weite, sogar bis über das große Meer zu schweifen, ein Motiv, auf welches die Robinsongeschichte doch gebaut ist und welches dieselbe für den wanderlustigen 10- bis 12jährigen Knaben so anziehend macht. Robinson findet darum nach meinen Erfahrungen auch im zweiten Schuljahre noch nicht das erforderliche Interesse. Übrigens kommen im Robinson Kulturverhältnisse vor, welche die Kulturstufe des Hirtenlebens, die doch in der Patriarchengeschichte erst im dritten Schuljahre auftritt, weit überragt, und schon darum ist Robinson im zweiten Schuljahre ganz verfrüht.

Das Verkehrteste im ganzen Konzentrationsunterrichte ist aber die von Ziller aufgestellte Forderung, daß den geschichtlichen Gesinnungsstoffen der ganze übrige Lehrstoff aus der Heimatskunde oder Geographie, aus der Naturkunde, im Lesen, Schreiben u. s. w. an- und eingezwängt werden soll. Das ist nach unserer Meinung nicht eine pädagogisch richtige Konzentration. Dieselbe befolgen heißt offenbar die Dinge auf den Kopf stellen und verstößt gegen verschiedene psychologische Gesetze. Es ist gewiss eine pädagogisch richtige Forderung, die Vorstellungen in der Kindesseele innig zu verbinden, auf ihr ruht der Reichtum des Geistes; aber alles in der Welt, auch das Verknüpfen der verschiedensten Gedanken hat seine Grenze. Jedes Unterrichtsfach hat ein Recht, eine gewisse selbstständige Stellung zu beanspruchen. Denn die Vorstellungen eines solchen bilden vermöge ihrer Zusammengehörigkeit, ihres innern Zusammenhanges, sei es der zwischen Ursache und Wirkung, zwischen Individium und Gattung, also zwischen Unter- und Oberbegriff, oder irgendein anderer, ein Gedankengewebe für sich oder eine relativ einheitliche Gedankenprovinz mit gewissen, sie beherrschenden Vorstellungsreihen, als geistigen Niederschlag. Soll nun im Geiste Ordnung und

Klarheit herrschen, so dürfen diese Gewebe mit ihren Reihen zu Gunsten einer andern Provinz, etwa der geschichtlichen, nicht zerstückelt oder zerrissen werden, es entsteht sonst geistiges pêl mêl. Zwängt man die naturkundlichen und andern Stoffe in die geschichtlichen hinein, so verwirren sie wohl das Kind, tragen aber keinen Deut zu dessen sittlicher Bildung bei. Unnatur und Künstelei können eben weder zur gesunden Intelligenz, noch zur Tugend führen. Die Schulwissenschaften lassen sich nicht der Sittenlehre unterordnen oder in sie einzwängen.

Nach Ziller sollen die Reihen der geschichtlichen Thatsachen mit ihrem sittlichen Inhalte die Krystallisationspunkte darbieten, an welche sich alles andere Wissen und das Können anzuschließen hat. Es wäre sehr schön, wenn die kindliche Seele sich in dieser Weise modeln, bearbeiten ließe; aber leider ist es nicht so. Die Beobachtung lehrt vielmehr, daß die Grundvorstellungen, die Kernpunkte in der Seele des Kindes, die Vorstellungen der räumlichen Objekte seines kleinen Lebenskreises sind und zwar der Objekte, an welchen sein Herz hängt, welche es dann mit seiner Fantasie belebt, also z. B. an seinem Spielzeug, seinem Gärtchen, seinen Haustieren, seinen Spielgenossen, seinen Eltern u. s. w. Das, was geschieht, schließt sich nun an diese Kernpunkte, die räumlichen, konkreten Vorstellungen, an. Sie stehen in seinem geistigen Mittelpunkte, darin lebt und wohnt seine Seele, darauf erstreckt sich sein Dichten und Trachten, über sie sinnt und träumt es. Aber nicht das Umgekehrte findet statt, daß sich die Vorstellungen der Dinge an die des Geschehens anschließen. Die Zeitreihe der Vorstellungen schließt sich an die Raumreihe derselben, aber nicht umgekehrt. Wenn wir nun den Kindern auch Jahre lang von den sieben jungen Geislein und der alten Geis, oder den Bremer Stadtmusikanten erzählen und den ganzen Anschauungsunterricht um diese und andere Märchen gruppieren, so werden diese Geschichten doch nie so die Kindesseele beherrschen lernen, daß das Kind voll und ganz in ihnen lebte und des Nachts von ihnen träumte. Dasselbe gilt auch bezüglich des Robinson, zumal bei einem siebenjährigen Kinde, so daß es z. B. von selbst Spiele aus ihm bildete. Der sittliche Einfluß dieser Geschichtsstoffe auf die Kinder wird eben überschätzt. Dies kommt daher, daß Ziller noch weniger als sein gelehrter Meister Herbart, die

Kinderwelt in ihrem Leben und Treiben, Sinnen und Minnen, Spielen, Streben und Wollen genau kennt und sie sich meist zu hoch vorstellt. Schon eine Menge sittlicher Regeln und allgemeiner Gedanken zu abstrahieren (wie „hüte dich vor dem ersten Schritte zum Bösen;“ „urteile nicht nach dem Scheine!“ — wie kann wohl ein sechsjähriges Kind anders, als nach dem Scheine urteilen! —), ist nicht Sache eines sechs- bis siebenjährigen Kindes. Dazu kommt nun noch, daß die Märchen nach dem Zwecke ihrer Entstehung durchaus nicht dazu geschaffen und angethan sind, Moral an ihnen zu lehren. In einigen derselben mögen wohl Spuren von sittlichen Ideen sich finden, vielleicht durch einige einmal ein sittlicher Zug, ein moralischer roter Faden sich durchziehen; aber wir dürfen doch nicht vergessen, daß die Märchen nicht zur Gattung der didaktischen Dichtungen gehören, sondern nur heitere Blüten, lustige Spiele der Phantasie sind und zwar des Volkes in seiner Jugend; aber Jugend hat eben nicht Tugend. Es ist ja auch ganz natürlich, daß die Jugendzeit eines Volkes hohe sittliche Ideen, zu deren Erzeugung schon eine höhere Entwickelungsstufe gehört, schwerlich hervorbringen kann. Welche Moral soll denn in dem Märchen: die Bremer Stadtmusikanten, liegen? Ist das etwa poetische Gerechtigkeit, daß die alten Tiere von Haus und Hof gejagt werden und die harten undankbaren Menschen dafür keine Strafe erhalten? — Das ganze Märchen ist nichts weiter, als ein mutwilliger, ja drolliger und toller Streich aus der Tierwelt. Wo bleibt weiter die poetische Gerechtigkeit in dem Märchen: das Lumpengesindel? „Der Tod des Hähnchens und Hühnchens“ ist ferner ein ganz ungereimtes Märchen.

Daß geschichtliche Stoffe eine geeignete geistige Nahrung für die Kinderwelt sind, daß namentlich auch größere zusammenhängende Stoffe, wie die Patriarchenzeit, das Leben Jesu u. s. w. sehr geeignet sind, ein bleibendes Interesse in den Herzen der Kinder zu erzeugen, das ist gewiß richtig, doch spanne man seine Erwartungen nicht zu hoch, erhoffe noch nicht zuviel für das Wollen und die Sittlichkeit der Zöglinge — denn es sind ja nur Kinder, auf welche wir bildend einwirken wollen.

Daß Dr. R. Staude in seiner gründlichen Abhandlung*) die

*) Rein, päd. Studien. Neue Folge II. Heft. 1880. S. 3 ff.

trenge Zillersche Konzentration völlig verwirft, haben wir oben bereits hervorgehoben; es bleibt uns nur noch übrig, zu unserem Gunsten noch einige andere Citate anzuführen. Mager sagt in seiner bekannten ungenierten Weise gegen die übermäßige Verfolgung eines Prinzips sehr drastisch*): „Mir wird schon ganz übel zu Mute, wenn ich jemanden von dem Prinzip, dem Mittelpunkte reden höre, den eine Schule haben müsse. Eine Taschenuhr ist ein bloßer Mechanismus und mag mit Einem Prinzipe begriffen werden; beim Organismus, z. B. beim menschlichen Leibe, muß man schon mehrere Prinzipien sich gefallen lassen; um wie viel mehr wird dies im Geistigen der Fall sein! — — — Welch' eine Quacksalberei liegt nicht darin, für alles nur ein Recept zu haben, heiße es nun Latein, oder Deutsch, oder Mathematik und Naturwissenschaften." —

Stoy sagt**): „Leider ist die Konzentration ein Begriff, dessen sich die pädagogische Oberflächlichkeit bemächtigt hat! Dem in demselben liegenden Zauber verdankte einst Jacotot, verdankten neuerlich die preuß. Regulative zum guten Teil ihre Popularität, wann und soweit sie dieselben fanden." . . . „Wenn man auf gewissen Lehrplänen zu einer Zeit neben einander findet Geschichte des Mittelalters, Lektüre des Herodot, Geographie von Amerika, deutsche Litteratur seit Lessing: so muß man freilich noch froh sein, wenn die Jugend nach altem Brauche um einige dieser Gaben nahezu sich nicht kümmert und mit ihrem Interesse abschließend in irgend einer Gegend des Unterrichtsfeldes eigenmächtig sich anbaut. Aber wer möchte das einen gesunden Zustand nennen? Solches Treiben ist gerade so krankhaft, als wenn die hohe Weisheit einzelner Erziehungsreformatoren von dem einen Mittelpunkte reden, und z. B. die Bibel in dem Sinne zum Centrum machen wollte, daß Geschichte, Geographie, Rechnen von daher die Materie nehme" ꝛc.

Selbst Herbart ist offenbar kein Freund der übertriebenen Konzentration des Unterrichtsstoffs; denn derselbe spricht sich an einer Stelle folgendermaßen aus***): „Es wird sich zeigen, daß die Bemühung, alles auf Eine Spitze zu stellen, dem Erzieher ebenso schädlich werden muß, als auf der andern Seite das Zerreißen

*) Päd. Revue 1845, p. 439.
**) Stoy, Encyklopädie d. P. 2. Auflage. S. 70.
***) Herbart, Werke, Bd. X., S. 382.

und Zerstückeln desjenigen, was wirklich zusammenhängt, ihm geword ist.“ — —

Ziller giebt überhaupt für den Unterricht zu viele detaillier Vorschriften. Als ich im Jahre 1875 das Leipziger Sem narbuch*) zum ersten Male in die Hand bekam, es studierte u beim Unterrichte darnach zu verfahren begann, habe ich wahr Angstschweiß geschwitzt, weil ich immer fürchtete, die Sache fal aufzufassen und gegen irgend eine der vielen vorgeschriebenen Rege und Anweisungen zu sündigen. Dieselben werden dem Lehrer sich zu einem Prokrustesbett. Obwohl ich schon vorher ein Jahr lang b Herrn Prof. Dr. Stoy in Jena die wissenschaftliche Pädagogik na Theorie und Praxis mit heißem Bemühen betrieben und später no für mich studiert hatte, mir also deren Ideen nicht mehr n waren, so kam mir doch dieses Jahrbuch fast ganz fremdartig u die ganze Unterrichtsweise zu gekünstelt vor. Wie mag es nun ab erst einem Lehrer zu Mute sein, welcher ohne völlige Vorkenntnis von der wissenschaftlichen Pädagogik das allerdings mit peinlichst Konzentration erfüllte Leipziger Jahrbuch zum ersten Male in di Hände bekommt?! —

4. Die Terminologie Herbarts und Zillers i nicht durchgehends, wie selbst eifrige Herbartianer zugeben bezeichnend und passend gewählt. Wir wollen hier nu einige Beispiele hervorheben. Wenn die Darbietung des Neue (einer methodischen Einheit) Stufe der Klarheit genannt wird so ist dieser Ausdruck offenbar falsch, weil Klarheit auf alle Unterrichtsstufen herrschen soll. Der Name Methode zur Be zeichnung der Anwendung (letzten Formalstufe) ist ebenfalls un richtig und giebt zu Mißverständnissen Anlaß, da ja unter Method der ganze Gang des Unterrichts, ja der Erziehung überhaupt z gewissen Zielen hin zu verstehen ist.

Der Ausdruck System dürfte ebenfalls nicht zutreffend sein um die vorletzte Formalstufe mit ihm zu bezeichnen, da man unte System doch eine nach einem Gesichtspunkte streng geordnete Ver bindung einzelner Glieder zu einem Ganzen von größerem Umfange als sie die fragliche Formalstufe gewöhnlich zeigt, versteht.

*) Jahrbuch des Ver. für wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig, 1874.

Die Analyse könnte man verständlicher vielleicht Vorbereitung und die Synthese die Darbietung des Neuen nennen. Am glücklichsten ist noch der Ausdruck Association gewählt, der übrigens schon von der älteren Seelenlehre her überall bekannt ist. —

Die praktische Idee der Billigkeit wird bezeichnender die der Vergeltung genannt, ein Ausdruck, welchen bereits mehrere Darsteller der Herbartschen Ethik acceptiert haben.

Manche Herbartianer, wie Rein und Thrändorf, sind übrigens schon in Bezug auf eine bessere Wahl der technischen Ausdrücke mit Erfolg vorgegangen.

Wir schließen unsere Kritik mit der ausdrücklichen wiederholten Erklärung, daß wir durch unsere Ausstellungen die wissenschaftliche Pädagogik nicht lästern, sondern zu verbessern und dadurch weiter zu verbreiten suchen wollten. Wenn das Herbart-Zillersche pädagogische System auch nicht jedem so ohne weiteres verständlich ist, sondern die Beherrschung desselben durch energisches Streben und Forschen bedingt ist; wenn hie und da wohl auch noch eine Dunkelheit, eine Lücke oder Schwäche sich zeigen mag: — so bleibt fragliches System doch ein herrliches Denkmal idealer Gesinnung, deutschen Scharf- und Tiefsinns und deutscher Gründlichkeit; ein Kunstwerk, dessen denkende Betrachtung jedem Anregung, wichtige Gedanken und Belehrungen verleiht, selbst dem Pädagogen, welcher sich bereits für ein anderes System entschieden hat.

Insbesondere zeichnet sich die Herbart-Zillersche Pädagogik aus: 1. durch das an die Spitze gestellte und konsequent verfolgte ethische Ziel, 2. durch ihre psychologische Grundlage, 3. durch die wissenschaftlich begründete Methode für jedes einzelne Unterrichtsganze nach den formalen Stufen, 4. durch die verlangte innige Verbindung und gründliche Durcharbeitung des Lehrstoffs, 5. die hohen Anforderungen an den lehrenden Erzieher und 6. durch ihren einheitlichen Aufbau als wissenschaftliches Ganzes, welches aus scharfen Begriffen besteht.

Summa summarum: Diese Pädagogik ist ohne Zweifel geeignet, die Erziehung der Jugend zu heben und zur Fortbildung der pädagogischen Wissenschaft überhaupt wesentlich beizutragen.

Fünfter Teil.

Schluß. Kurze Zusammenfassung der wichtigsten Lehren.

Es bleibt uns nun noch übrig, die Kernpunkte der wissenschaftlichen Pädagogik herauszusuchen und als Resumé übersichtlich zusammenzustellen.

1. Das Endziel der Pädagogik wird von der Moral bestimmt; sie faßt ihre Grundlehren in fünf (von Herbart aufgestellten) praktische Ideen: der innern Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Vergeltung, zusammen. Hiernach ist das Endziel der Erziehung die Charakterstärke der Sittlichkeit oder, da die Sittlichkeit mit Religiosität sich verbinden und durch sie Kraft und die rechte Weihe empfangen soll, der religiös-sittliche Charakter (Herbart hat in der Theorie die religiöse Seite der Erziehung nicht genug hervorgehoben).

Ein religiös-sittlicher Charakter ist das bestimmte Gepräge einer religiösen und sittlichen Persönlichkeit, deren Wollen Kraft und Konsequenz besitzt, oder ein im Dienste sittlicher Ideale, auf dem Boden des Glaubens stehender starker konsequenter Wille.

2. Der Weg und die Mittel, welche zu diesem Endziele führen, sowie die zu überwindenden Hindernisse werden von der empirischen und rationalen Psychologie oder von der Erfahrungs- und der vernunftgemäßen

Organismus für wichtig erscheinen lassen. Ein Hauptvertreter der wissenschaftlichen Pädagogik, K. V. Stoy, teilt ganz unsere Anschauung; denn derselbe widmet in seiner „Encyklopädie der Pädagogik“ der Körperausbildung unter dem Namen Diätetik einen ganzen Abschnitt (S. 43 bis 56) und sagt in demselben u. A.: „Für die Lösung aller Erziehungsaufgaben ist der Leib als Träger des geistigen Lebens von so großer Bedeutung, daß die Sorge für eine zweckmäßige Beschaffenheit des leiblichen Lebens als eine mit der eigentlichen Erziehungsaufgabe innigst zusammenhängende sich darstellt.“

Ziller kommt übrigens dadurch, daß er in seinen Werken die Betrachtung des Turnunterrichts öfter mit in seine Darstellung hineinzieht, mit seiner schroffen Abweisung der leiblichen Erziehung in Widerspruch.

2. Herbart und noch mehr Ziller sind durch Verfolgung mancher Prinzipien bis zur äußersten Konsequenz von Einseitigkeiten und Übertreibungen nicht ganz freizusprechen.

Wenn Herbart z. B. in seinem „Umriß pädagogischer Vorlesungen“ und Ziller in allen seinen Werken nur das eine Ziel der Erziehung, die Charakterstärke der Sittlichkeit, anerkennt und unter diesen einen Gesichtspunkt alle übrigen Seiten der reichhaltigen menschlichen Seele: Religiosität, Intelligenz, wissenschaftliche Erkenntnis, Kunstsinn u. s. w. zu zwängen suchen, so heißt dies eine Ansicht auf die Spitze treiben. Religiosität, Intelligenz, Einsicht in die verschiedenen Wissenschaften, Künste ꝛc. haben ganz entschieden auch selbständigen Wert, nicht bloß als Vorbedingungen und Diener der Tugend. Die ganze Lehre Herbarts über das Verhältnis der Vielseitigkeit zu dem sittlichen Charakter ist, wie selbst Th. Vogt in seiner scharfsinnigen Vertheidigung Herbarts gegen Moller zugestehen muß, nicht klar dargestellt; niemand begreift, wie aus der Vielseitigkeit des Zöglings notwendig die Tugend, als das letzte Resultat, hervorgehen muß. „Herbart, der beide Ziele feststeckte, war das schwierige Verhältnis beider zu einander auch dann, als er seine Gedanken darüber aufzuschreiben begann, nicht völlig klar.“*)

*) Th. Vogt, Moller und Herbart, Jahrb. des V. f. w. P. Erst. Jhrg. 1869, S. 232.

Fünfter Teil.

Schluß. Kurze Zusammenfassung der wichtigsten Lehren.

Es bleibt uns nun noch übrig, die Kernpunkte der wissenschaftlichen Pädagogik herauszusuchen und als Resumé übersichtlich zusammenzustellen.

1. Das Endziel der Pädagogik wird von der Moral bestimmt; sie faßt ihre Grundlehren in fünf (von Herbart aufgestellten) praktische Ideen: der innern Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Vergeltung, zusammen. Hiernach ist das Endziel der Erziehung die Charakterstärke der Sittlichkeit oder, wenn die Sittlichkeit mit Religiosität sich verbinden und durch diese Kraft und die rechte Weihe empfangen soll, der religiös-sittliche Charakter (Herbart hat in der Theorie die religiöse Seite der Erziehung nicht genug hervorgehoben).

Ein religiös-sittlicher Charakter ist das bestimmte Gepräge einer religiösen [illegible] lichen Persönlichkeit, deren Wollen Kraft [illegible] besitzt, oder ein [illegible] Dienste sittlich [illegible] Boden des Glaubens stehend [illegible] lle.

[illegible] welche zu diesem Ende [illegible] erwindenden Hindernisse [illegible] und rationalen Psychologie [illegible] unvernunftgemäße

Seelenlehre gezeigt. Dieselbe ist die systematisch geordnete Lehre von den nicht räumlichen, sondern nur in der Zeit stattfindenden Vorgängen im Menschen, oder die Lehre von den Erscheinungen, Gesetzen und Ursachen des Seelenlebens. Die Psychologie kann dem Erzieher aber nicht die Ziele zeigen, auf welche er zusteuern soll.—

Alle Lehrgänge, Methoden und Lehrformen, sowie alle Zuchtmaßregeln müssen auf psychologische Gesetze basiert sein.

3. Das **Haupterziehungsmittel** und der **Mittelpunkt** der ganzen Erziehung ist der **erziehende Unterricht** oder die Bildung des Gedankenkreises durch Ergänzung von Erfahrung und Umgang — zur Pflege des Interesses; in zweiter Linie tritt die **Zucht** auf, beiden voran und zur Seite geht die **Regierung** als Vorbereitung und Mithilfe.

Das Interesse ist die dauernde innige Hingabe an gewisse Personen und Sachen und das selbstthätige Weiterstreben im Wissen und Können. Regierung ist die Funktion des Erziehens, welche die rohen Begehrungen des Zöglings in Schranken hält, die Erziehungsarbeit vor Störungen schirmt und so zu mittelbaren Tugenden anleitet.

Die wichtigsten Maßregeln der Regierung sind: Befriedigung berechtigter Naturbedürfnisse, zweckmäßige Beschäftigung durch Spiel und Arbeit, Aufsicht, Befehle, Verordnungen, Gesetz, Drohung, Strafen, Aufsicht oder Kontrolle. Das Hauptmittel ist **Gewöhnung**.

Sichere Hilfen der Regierung sind Autorität und Liebe.

Das nächste Ziel des erziehenden Unterrichts ist die Entwicklung und Pflege des gleichschwebenden vielseitigen Interesses, das entferntere das aus demselben hervorgehende sittliche Wollen oder die Anlegung und Pflege des Charakters.

Das vielseitige Interesse (der Fundamentalbegriff der Herbartschen Pädagogik) besteht in der Empirie, der Spekulation, dem Geschmack, als den Gliedern der Er-

kenntnis, und in der Sympathie für Menschen, der Sympathie für die Gesellschaft und der Religion, als den Gliedern der Teilnahme.

Eine Schule, welcher es nicht gelingt, die Schüler für das Lernen zu interessieren, zu erwärmen und zu begeistern, verfehlt ihren wahren Beruf und ist keine echte Erziehungsschule.

5. Eine Bedingung des Interesses ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit des Schülers oder dessen Geneigtheit, einen Zuwachs von Vorstellungen zu erlangen. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit zerfällt wieder in die primitive und in die appercipierende; erstere richtet sich auf die Aufnahme neuer Vorstellungen (= die Perception), letztere auf die Aneignung und Einordnung (= die Apperception) der Vorstellungen. Die Apperception geschieht am stärksten durch freisteigende Vorstellungen, d. h. durch solche ältere Vorstellungen, welche in dem Schüler von selbst auftauchen, wenn ihm etwas Neues vorgeführt wird.

Die primitive Aufmerksamkeit wird gefördert:

A. durch die Stärke der Wahrnehmung (oder des sinnlichen Eindrucks);

B. durch die Schonung der Empfänglichkeit;

C. durch die Vermeidung greller Gegensätze gegen schon vorhandene Vorstellungen und

D. durch Abwarten des wiederhergestellten Gleichgewichtes unter den aufgeregten Vorstellungen.

Die appercipierende Aufmerksamkeit wird unter anderem befördert:

A. durch geeigneten Lehrstoff (der nicht zu leicht und nicht zu schwierig ist, nicht über und nicht unter dem geistigen Horizonte des Schülers liegt);

B. durch Hebung einer appercipierenden Vorstellungsmasse im Bewußtsein, herbeigeführt durch gute analytische Vorbesprechung;

C. durch Anregung von Erwartungen, welche dem Neuen entgegenkommen;

D. durch Vermeidung von Störungen der im Gange befindlichen Apperception ꝛc.

Die Bedingungen der Vielseitigkeit sind die Auswahl, Verbindung und Durcharbeitung des Lehrstoffs. Derselbe betrifft entweder Sachen, oder Formen, oder Zeichen.

6. Der Unterricht soll Erfahrung und Umgang ergänzen. Die Erfahrung erzeugt Naturkenntnisse, der Umgang (mit Personen oder andern als Personen gedachten Wesen) Gesinnungen. Hieraus entspringen zwei Richtungen des Unterrichts: 1. die historische (inkluſ. Sprachen) und 2. die Naturwissenschaften (inkl. Mathematik).

7. Die Auswahl des Lehrstoffs richtet sich nach der jeweiligen Entwickelungsstufe des Zöglings; diese entspricht aber stets einer gewissen Kulturstufe der Menschheit, und darum liefert diese den geeigneten Bildungsstoff für das Kind (Ziller).

8. Die Verbindung des Stoffs betreffend, so muß ein geschichtlicher Gesinnungsstoff den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts bilden, welchem sich der übrige Sachunterricht, sowie der Unterricht in Formen und Zeichen anschließt und unterordnet (Zillers Konzentrationsidee, welcher wir nicht völlig zustimmen können — vergl. oben Teil IV., S. 152 ff.)

9. Die Bearbeitung des Stoffs hat zur Erlangung eines Allgemeinen oder Begrifflichen in jeder methodischen Einheit nach Ziller und Rein 5 (nach Herbart nur 4) formale Stufen: die der Analyse, Synthese, Association, des Systems und der Anwendung zu durchlaufen. (Artikulation des Unterrichts.)

10. Die Unterrichtsresultate der Behandlung einer methodischen Einheit oder der Zusammenstellung einer größern Unterrichtspartie müssen behufs Erlangung eines geordneten Wissens und der Erregung von Interesse möglichst in **Vorstellungsreihen** geordnet werden.

11. Die wissenschaftliche Pädagogik kennt nur drei Methoden des Unterrichts, d. h. psychologisch begründete Wege zu einem Unterrichtsziele, nämlich A. die analytische oder zergliedernde, B. die synthetische oder erweiternde (entwickelnde) und C. die bloß darstellende, und als Lehrformen vier: die deiktische,

(vorzeigende), akroamatische (vortragende), die heuristische und die dialogische.*)

12. Die Zucht oder die unmittelbare Erziehung, d. h. die Vollendung des Interesses zum Wollen und Handeln ist die Gehilfin des Unterrichts; sie bildet zuerst den objektiven Charakter oder das im Zöglinge unbewußt sich bildende Facit der Erziehung, sodann den subjektiven Charakter, d. h. die durch Selbstbeobachtung und Selbstbeherrschung im späteren Knabenalter beginnende und sich allmählich entwickelnde Seite des Willens.

Maßregeln der Zucht sind: Verhütung von Leidenschaften und schädlichen Ausbrüchen von Affekten, damit das Gemüt ruhig und klar sei; Erhaltung und Befestigung des im Kinde liegenden Guten; Vorbild und Umgang; Erinnerung, Berichtigung, Tadel und Strafe einerseits und Beifall andererseits; edles Familien- und Schulleben (oder das Atmen und Leben des Zöglings in einer sittlichen Atmosphäre); gelingendes Handeln, fantasiertes Handeln; Bildung von sittlichen Grundsätzen; Religiosität (Gebet, Andachten, Gottesdienst) u. s. w.

Anmerkung. Eine Gedächtnishilfe. Die wichtigsten Punkte der wissenschaftlichen Pädagogik lassen sich an den Zahlen **eins** bis **sechs** merken. Dieselbe enthält

ein Ziel (Tugend oder Charakterstärke der Sittlichkeit),
zwei Hilfswissenschaften (Ethik und Psychologie),
drei Hauptteile (Regierung, Unterricht und Zucht),
vier Formalstufen des Unterrichts (Klarheit, Association, System und Methode),
fünf praktische Ideen (innere Freiheit, Vollkommenheit, Wohlwollen, Recht und Vergeltung),
sechs Klassen von Interessen (das empirische, das spekulative, das ästhetische; das sympathetische, das sociale und das religiöse).

Vorstehende Aufstellung kann als mnemotechnisches Hilfsmittel beim Studium der Herbartschen Pädagogik dienen.

*) Die katechetische Lehrform wird von der wissenschaftlichen Pädagogik verworfen.

Inhaltsverzeichnis.

Seite

Vorrede III

Einleitung 1

Erster Teil. Übersichtliche Darstellung der wissenschaftlichen Pädagogik 9

Erster Abschnitt. Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik 9

Zweiter Abschnitt. Inhalt der allgemeinen Pädagogik 16

1. Kapitel. Die Regierung 17
2. Kapitel. Der erziehende Unterricht 18
3. Kapitel. Die Zucht 22

Zweiter Teil. Speciellere Darstellung der wichtigsten Lehren . . 27

Erster Abschnitt. Das Ziel der wissenschaftlichen Pädagogik. 27

Zweiter Abschnitt. Die fünf praktischen Ideen . . . 32

1. Kapitel. Anwendung der praktischen Ideen auf einzelne Personen. Ursprüngliche Ideen 32
   1. Die innere Freiheit 32
   2. Die Vollkommenheit 34
   3. Das Wohlwollen 35
   4. Das Recht 36
   5. Die Vergeltung (von Herbart Billigkeit genannt) . . . 37
2. Kapitel. Anwendung der praktischen Ideen auf menschliche Gesellschaften. Abgeleitete Ideen 43
3. Kapitel. Die wissenschaftliche Sittenlehre und das Christentum 44

Dritter Abschnitt. Über die Wege und die Mittel zum Ziele. — Die Psychologie, eine Hauptstütze der Pädagogik 46

1. Kapitel. Mangelhaftigkeit der allgemeinen didaktischen Grundsätze der methodischen Lehrbücher 46
2. Kapitel. Gründe für die Anwendung der Psychologie als Grundlage der Pädagogik 50

strenge Zillersche Konzentration völlig verwirft, haben wir oben bereits hervorgehoben; es bleibt uns nur noch übrig, zu unserem Gunsten noch einige andere Citate anzuführen. Mager sagt in seiner bekannten ungenierten Weise gegen die übermäßige Verfolgung eines Prinzips sehr drastisch*): „Mir wird schon ganz übel zu Mute, wenn ich jemanden von dem Prinzip, dem Mittelpunkte reden höre, den eine Schule haben müsse. Eine Taschenuhr ist ein bloßer Mechanismus und mag mit Einem Prinzipe begriffen werden; beim Organismus, z. B. beim menschlichen Leibe, muß man schon mehrere Prinzipien sich gefallen lassen; um wie viel mehr wird dies im Geistigen der Fall sein! — — — Welch' eine Quacksalberei liegt nicht darin, für alles nur ein Recept zu haben, heiße es nun Latein, oder Deutsch, oder Mathematik und Naturwissenschaften." —

Stoy sagt**): „Leider ist die Konzentration ein Begriff, dessen sich die pädagogische Oberflächlichkeit bemächtigt hat! Dem in demselben liegenden Zauber verdankte einst Jacotot, verdankten neuerlich die preuß. Regulative zum guten Teil ihre Popularität, wann und soweit sie dieselben fanden." . . . „Wenn man auf gewissen Lehrplänen zu einer Zeit neben einander findet Geschichte des Mittelalters, Lektüre des Herodot, Geographie von Amerika, deutsche Litteratur seit Lessing: so muß man freilich noch froh sein, wenn die Jugend nach altem Brauche um einige dieser Gaben nahezu sich nicht kümmert und mit ihrem Interesse abschließend in irgend einer Gegend des Unterrichtsfeldes eigenmächtig sich anbaut. Aber wer möchte das einen gesunden Zustand nennen? Solches Treiben ist gerade so krankhaft, als wenn die hohe Weisheit einzelner Erziehungsreformatoren von dem einen Mittelpunkte reden, und z. B. die Bibel in dem Sinne zum Centrum machen wollte, daß Geschichte, Geographie, Rechnen von daher die Materie nehme" ꝛc.

Selbst Herbart ist offenbar kein Freund der übertriebenen Konzentration des Unterrichtsstoffs; denn derselbe spricht sich an einer Stelle folgendermaßen aus***): „Es wird sich zeigen, daß die Bemühung, alles auf Eine Spitze zu stellen, dem Erzieher ebenso schädlich werden muß, als auf der andern Seite das Zerreißen

*) Päd. Revue 1845, p. 439.
**) Stoy, Encyklopädie d. P. 2. Auflage. S. 70.
***) Herbart, Werke, Bd. X., S. 382.

Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn in Wien und Leipzig
Buchhandlung für pädag. Literatur und Lehrmittel-Anstalt.

Pädagogische Klassiker.

Auswahl der besten pädagogischen Schriftsteller aller Zeiten und Völker.

Herausgegeben unter der Redaction von

Professor Dr. Gustav Adolf Lindner.

Mitarbeiter: die Herren

Prof. H. Deinhardt in Wien, — A. Chr. Jessen, Herausgeber der „Freien pädagogischen Blätter" in Wien, — Dr. Hugo Göring in Basel, — Prof. Dr. J. Holzamer in Prag, — Dr. H. Keferstein in Hamburg, — Dr. Herm. Kern, Director des Friedrich-Wilhelmsgymnasiums in Berlin, — Dr. Ed. Morres in Jena, — Sem.-Dir. R. Niedergesäß in Wien, — Sem.-Dir. Karl Riedel in Troppau, — Reg.- und Schulrath Dr. G. Schumann in Trier, — Friedrich Seidel, Redacteur des Kindergartens in Weimar, — Dr. E. v. Sallwürk, Ober-Schulrath in Karlsruhe, — Dr. J. Wychgram in Leipzig.

I. Band. Johann Amos Comenius. Große Unterrichtslehre, herausgegeben von Schulrath Professor Dr. G. A. Lindner. 26 Bog. geh. 8 M. — 1 fl. 50 kr.

II. Band. Claude Adrien Helvetius. Vom Menschen, seinen Geisteskräften und seiner Erziehung. (Nachgelassenes Werk, erschienen in London 1774.) — Herausgegeben von Schulrath Prof. Dr. G. A. Lindner. 23 Bog. geh. 3 M. — 1 fl. 50 kr.

III. Band. Pestalozzi. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, herausgegeben von Seminardirector Schulrath K. Riedel. 20 Bog. geh. 2 M. — 1 fl.

IV. und V. Band. Aug. Herm. Niemeyer. Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes, herausgegeben von Schulrath Prof. Dr. G. A. Lindner. 2 Bände, I. Band: Erziehungslehre. 15½ Bog. geh. 2 M. — 1 fl. — II. Band. Unterrichtslehre. 20 Bog. geh. 3 M. — 1 fl. 50 kr.

VI. Band. F. A. W. Diesterweg. Rheinische Blätter. Ausgewählt von A. Chr. Jessen. 20 Bog. geh. 2 M. 50 Pf. — 1 fl. 25 kr.

VII. Band. G. F. Dinter's Leben, von ihm selbst beschrieben. Nebst einem Anhang: I. Schulconferenzen. II. Belehrungsblätter. Von Seminardirector Schulrath Rob. Niedergesäß. 31 Bog. geh. 4 M. — 2 fl.

VIII. Band. Quintilianus. Rednerische Unterweisungen. Bearbeitet von Gustav Lindner. — Plutarch. Abhandlung über die Erziehung der Kinder. Herausgegeben von Prof. H. Deinhardt. 23 Bog. geh. 3 M. 50 Pf. — 1 fl. 75 kr.

IX. Band. Roger Ascham: Der Schulmeister. Einleitung, Übersetzung und Commentar von Dr. Jos. Holzamer. 13 Bog. geh. 2 M. — 1 fl.

X. Band. Jos. Jacotot. Die Methode des Universal-Unterrichts. Herausgegeben von Dr. Hugo Göring. 35 Bog. geh. M. 7.— — 3 fl. 50 kr.

XI. Band. (Neue Serie. I. Band.) Friedrich Fröbel. Menschen-Erziehung, Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst. Herausgegeben von Fr. Seidel. geh. M. 4.— — [illegible]

XII. Band. (Neue Serie. II. Band.) Friedrich Fröbel. Kindergarten-Wesen. Herausgegeben von Friedrich Seidel. 1883. geh. M. 5.— — 2 fl. 50 kr.

XIII. Band. (Neue Serie. III. Band.) J. G. Fichte's Pädagogische Schriften und Ideen. Von Dr. H. Keferstein. 1883. 21 Bog. geh. M. 3.50 — 1 fl. 75 kr.

XIV. Band. (Neue Serie. IV. Band.) Johann Ludwig Vives. Ausgewählte Schriften. Herausgegeben von Dr. Jacob Wychgram. 1883. 28 Bog. geh. M. 4.50 — 2 fl. [illegible]

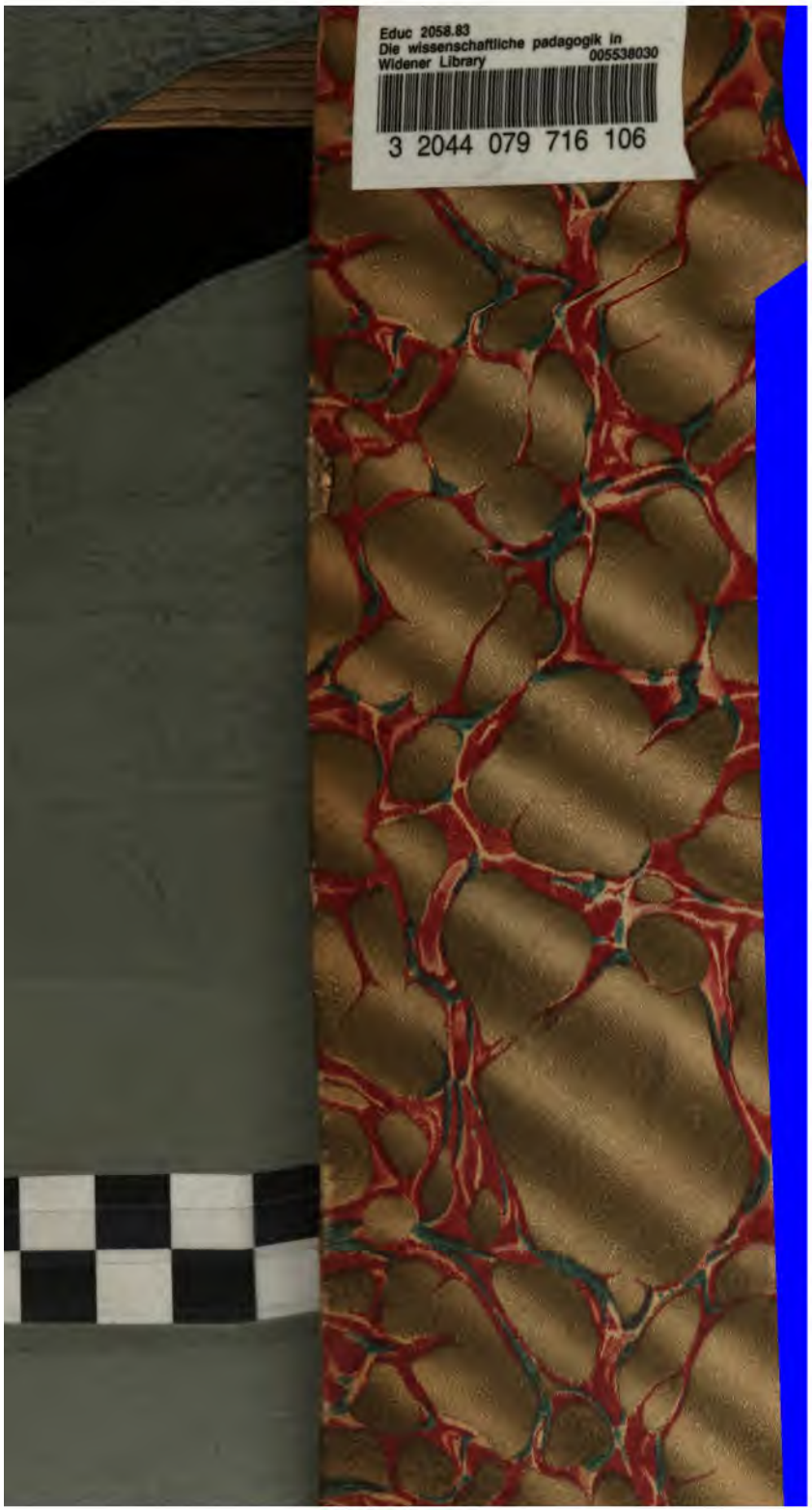
= Gebunden in Ganz-Leinen mit Schwarzdruck 50 Pf. = 25 kr. mehr pro Band. =

Fr. Winiker & Schickardt, k. k. Hofbuchdrucker, Brünn.

This book should be returned to the Library on or before the last date stamped below.

A fine of five cents a day is incurred by retaining it beyond the specified time.

Please return promptly.


Educ 2058.83
Die wissenschaftliche padagogik in
Widener Library
005538030
3 2044 079 716 106